

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

**Zkouška jako specifická zátěž**  
**ve vzdělávání dospělých**

Magisterská diplomová práce

Sociologie-Andragogika

**Autor:** Bc. Šárka Palíková

**Vedoucí práce:** PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA

Olomouc 2019



Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Zkouška jako specifická zátěž ve vzdělávání dospělých“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 26. března 2019

Podpis .....

## Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Šárka Palíková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia	Sociologie-Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	PhDr. et Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., MBA
Rok obhajoby	2019

Název práce:	Zkouška jako specifická zátěž ve vzdělávání dospělých
Anotace práce:	Tato magisterská diplomová práce se zabývá zkouškou jako specifickou zátěží ve vzdělávání dospělých, konkrétně v rámci kombinované formy studia vysoké školy. Cílem práce je porozumět tomu, jak vybraná skupina účastníků vzdělávání dospělých vnímá zkoušku a popsat jaké zaujímají učební strategie. Dále také navrhnout doporučení pro dospělé účastníky vzdělávání, pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou, a také navrhnout doporučení pro vzdělavatele, případně zkoušející, jak mohou snížit zátěž spojenou se zkouškou, jež působí na dospělé účastníky vzdělávání. V teoretické části práce je přiblížena zkoumaná problematika. V empirické části je popsán provedený kvalitativní výzkum a jsou přiblíženy výsledky, které vyplynuly z analýzy a interpretace dat provedené prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy.
Klíčová slova:	Dospělý účastník vzdělávání, zkouška, zátěž, stres, učební strategie
Title of Thesis:	Exam as a specific load in adult education
Annotation:	This master's thesis deals with the exam as a source of specific load in adult education, specifically within the combined form of university study. The aim of the work is to understand how a selected group of participants in adult education perceives the exam and to describe what learning strategies it applies. Furthermore, its aim is to propose recommendation for adult education participants regarding the prevention and elimination of stress associated with exam load as well as for the educators or examiners regarding the reduction of that load. The theoretical part of the thesis focuses on an introduction to the research issue. The empirical part describes the carried out qualitative research and explains the results produced by the analysis and data interpretation using the interpretative phenomenological analysis.

Keywords:	Adult education participant, exam, load, stress, learning strategy
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1 Ukázka přepisu rozhovoru, Příloha č. 2 Ukázka analýzy dat – krok č. 3
Počet literatury a zdrojů:	63
Rozsah práce:	111 s. (214 215 znaků s mezerami)

## Obsah

Anotace.....	4
Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1    Vzdělávání dospělých.....	10
1.1    Dospělý jako účastník vzdělávání.....	12
2    Zkouška jako specifická zátěž.....	18
2.1    Podněty působící na účastníka vzdělávání.....	21
2.2    Zkouška.....	23
2.3    Tréma spojená se zkouškou.....	26
3    Učební strategie.....	27
3.1    Strategie přípravy na zkoušku.....	31
3.2    Strategie spojené se skládáním zkoušky.....	39
3.3    Strategie pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou....	40
EMPIRICKÁ ČÁST.....	43
4    Výzkumný problém.....	43
4.1    Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	43
5    Metodika.....	44
5.1    Sběr dat a popis výzkumného souboru.....	45
5.2    Etické aspekty výzkumu.....	48
5.3    Analýza a interpretace dat.....	48
6    Výsledky výzkumu.....	50
6.1    Zatěžující zkouška.....	51
6.1.1    Vnímání zkoušky.....	51

6.1.2	Stavy a pocity spojené se zkouškou .....	56
6.1.3	Faktory zátěže spojené se zkouškou .....	58
6.2	Příprava na zkoušku .....	68
6.2.1	Přístup k učení a přípravě na zkoušky .....	69
6.2.2	Plánování .....	71
6.2.3	Časový aspekt učení .....	72
6.2.4	Optimalizace podmínek učení .....	75
6.2.5	Zpracovávání učiva.....	77
6.3	Skládání zkoušky.....	83
6.3.1	Příprava v den zkoušky.....	83
6.3.2	Eliminace trémy, stresu u zkoušky .....	84
6.3.3	Strategie skládání písemné zkoušky .....	84
6.3.4	Strategie skládání ústní zkoušky.....	86
6.4	Prevence a eliminace stresu (zátěže) spojeného se zkouškou .....	87
6.4.1	Předcházení a snižování stresu .....	87
6.4.2	Snižování zátěže ze strany vzdělavatele (zkoušejícího) .....	90
7	Diskuze .....	94
8	Doporučení pro praxi .....	98
	Závěr.....	102
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	105
	Seznam grafů, schémat, tabulek a příloh.....	109

## Úvod

Tématem této magisterské diplomové práce je Zkouška jako specifická zátěž ve vzdělávání dospělých. Účast dospělých ve vzdělávání se stává významným atributem soudobé společnosti, která je velmi dynamická, a pro kterou jsou typické změny. Lidé se musí těmto změnám přizpůsobovat a nástrojem k vyrovnávání se s novými situacemi je právě vzdělávání (Rabušicová & Rabušic, 2008, s. 97). Stále více je kladen důraz na celoživotní učení, o konceptu celoživotního učení je pojednáváno v Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), tento koncept můžeme považovat z hlediska andragogiky za velmi významný, neboť pojímá proces učení jako souvislý proces od dětství až do zralého věku. Veškeré možnosti učení (v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně) jsou pojímány jako celek, který dovoluje rozličné a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získat totožné kvalifikace a kompetence různými způsoby kdykoli během života (MŠMT, 2001, s. 17–18). Celoživotní učení zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení (tamtéž, s. 31). Tato práce se zaměřuje na oblast formálního vzdělávání, která tedy umožňuje účastníkům získat určitý stupeň vzdělání. Konkrétně se zaměřuje na kombinovanou formu vysokoškolského studia, která je dospělými spíše volena, vzhledem k tomu, že vzdělávání se obvykle není jedinou aktivitou dospělého člověka, dospělí většinou pracují, vychovávají děti, jednoduše zastávají další sociální role (Fairchild, 2003, s. 11). Samozřejmě s vysokoškolským studiem se pojí různé povinnosti a je také nutné absolvovat všechny formy ověření výsledků výuky, tedy i zkoušky – vše zvládat může být pro dospělého účastníka vzdělávání náročné. Toto téma jsem zvolila možná i proto, že jsem sama studentkou vysoké školy a mám se zkouškami mnoho vlastních zkušeností, ovšem hlavním důvodem je, že podle mého názoru je pro andragogiku důležité a velmi obohacující zabývat se takovými tématy, zabývat se dospělými coby účastníky vzdělávání, jejich vnímáním a prožíváním zkoušek, které jsou se vzděláváním spojeny, učebními strategiemi, které používají. Domnívám se také, že je důležité pojímat téma zkoušky co nejkompexněji, tedy jako jistou specifickou situaci, která zahrnuje přípravu na zkoušku i skládání samotné zkoušky. Knowles andragogiku definoval jako umění a vědu o pomoci dospělým učit se (1980, s. 43). Andragog by tedy, dle mého názoru, měl pochopit, jak dospělí účastníci tyto vzdělávací situace (situaci zkoušky) vnímají a prožívají, jaké používají strategie při



učení, aby jim mohl adekvátně pomoci připravit se, zvládat tyto situace či také eliminovat negativně intervenující faktory, které na dospělé mohou působit, a kterými může působit i on sám. Nebo aby se také mohl dostatečně vcítit do jejich těžkostí, problémů a uplatnit schopnost empatie. Výsledky výzkumu mohou přispět k obohacení teorie, k pochopení vnímání a prožívání zkoušky dospělými účastníky vzdělávání, kteří jsou objektem andragogiky, k porozumění jejich životním zkušenostem, což je poté samozřejmě důležité při případné andragogické intervenci.

Cílem práce je porozumět tomu, jak vybraná skupina účastníků vzdělávání dospělých vnímá zkoušku a popsat jaké zaujímají učební strategie. Dále také navrhnout doporučení pro dospělé účastníky vzdělávání, pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou, a také navrhnout doporučení pro vzdělavatele, případně zkoušející, jak mohou snížit zátěž spojenou se zkouškou, jež působí na dospělé účastníky vzdělávání. V tom tedy také shledávám jistý přínos této práce.

V teoretické části práce je nejprve, v rámci první kapitoly, vymezen pojem vzdělávání a přiblížena specifika jednotlivých forem studia, dále je charakterizován dospělý účastník vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá zátěží, jejím vztahem ke stresu, z pohledu různých autorů, jsou stručně charakterizovány i možné projevy zátěže, respektive stresu u člověka. Také jsou přiblíženy různé faktory zátěže, které na účastníka vzdělávání mohou působit, následně je zkouška charakterizována jako jistá specifická zátěž a na konec je pozornost věnována pojmu tréma. Třetí kapitola se zaměřuje na učební strategie, nejprve je vymezen pojem učební strategie a je přiblíženo možné členění učebních strategií, následně jsou charakterizovány strategie přípravy na zkoušku, strategie spojené se skládáním zkoušky a nakonec strategie prevence a eliminace stresu spojeného se zkouškami.

V empirické části této práce je popsán realizovaný kvalitativní výzkum, který se zaměřil na dospělé účastnice vzdělávání, konkrétně kombinované formy vysokoškolského studia. Nejprve je stručně přiblížen výzkumný problém, v jehož rámci jsou popsány cíle a výzkumné otázky, následně je popsána metodika výzkumu včetně popisu sběru dat, charakteristiky výzkumného souboru, popisu analýzy a interpretace dat. Další, šestá, kapitola prezentuje výsledky výzkumu. V následující kapitole jsou výsledky výzkumu vztaženy k teoretické části práce. Součástí práce jsou i výše zmíněná doporučení pro účastníky vzdělávání a vzdělavatele, která jsou umístěna v poslední, osmé, kapitole.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vzdělávání dospělých

Jak bylo zmíněno již v úvodu, vzdělávání je v současné době velmi důležité, jak také píše Jarvis (2010, s. 133), učení je základní lidskou potřebou, která často vyvstává při disharmonii mezi individuálními zkušenostmi jedince a aktuálním vnímáním okolního světa, a proto v dnešním, rychle se měnícím světě, by lidé měli být motivováni ke vzdělávání (učení).

Vzdělávání je, dle Beneše (2008, s. 15), plánovaný proces, prostřednictvím kterého jsou zprostředkovávány znalosti, dovednosti a rozvíjeny schopnosti. Plamínek (2010, s. 35) definuje vzdělávání jako: „...*záměrné, organizované učení, které je výsledkem vědomého úsilí vzdělavatele.*“ Vzdělávání je možné také označit termínem edukace a rozumíme jím proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází především v typicky edukačním prostředí (prostředí školy). Mužík (2004, s. 13) charakterizuje vzdělávání: „...*jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním (zejména interiorizací) – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky.*“ Toto vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli - vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (studentem, účastníkem), přičemž z pohledu vzdělávaného jde o učení (tamtéž). Učení je dle Mužíka (2004, s. 14–16) aktivní činností účastníka vzdělávání, která spočívá v kvalitativním i kvantitativním nárůstu osvojených poznatků, v přenosu a případně změně hodnot, postojů, zájmů a dalších prvků směřujících k dalšímu rozvoji jedince. Učení je v podstatě proces zlepšování, zdokonalování jedince.

Vzdělávání dospělých můžeme chápat jako proces, jenž zahrnuje vzdělávací aktivity realizované dospělými jedinci v rámci jak formálního, tak neformálního vzdělávání (Průcha & Veteška, 2014, s. 301–302). Jak již bylo zmíněno v úvodu, tato práce se bude zabývat účastníky vzdělávání kombinované formy vysokoškolského studia, což je oblast formálního vzdělávání (někdy také uváděno jako formální učení (např. Šerák, 2009; Beneš, 2008; Rabušicová & Rabušic, 2008)). Formální vzdělávání: „...*je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními*

*předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).“ (MŠMT, 2007, s. 9).*

Vysokoškolské studium má svá specifika, obecně je vysokoškolské studium charakteristické vysokým podílem teoretické přípravy studentů, kdy převažuje intelektuální činnost vyšší úrovně (analýza, kritické myšlení, řešení problémů, tvořivost atd.). Studenti by měli být samostatní, proto je na vysoké škole také dostatečný rozsah samostudia, což ovšem neznamená nechat studenty napospas, ale naopak jim vytvořit prostor, aby na sobě mohli pracovat a učili se vědomě s vlastní zodpovědností, co je třeba, a také aby byli schopni jisté sebekontroly a sebereflexe. Vysoká škola je specifická svou kulturou, která se vyznačuje intelektuálním a tvůrčím duchem, určitou akademickou svobodou, ale také pravidly, procedurami, modelem chování a vztahy založenými na partnerství a kolegiálně, klimatem, důstojností, úcty, kultivovaností, sounáležitostí a otevřeností (Vašutová, 2012, s. 5–6).

Je možné rozlišovat formy vzdělávání (formy studia). Česká legislativa rozlišuje formy studia na prezenční, distanční a kombinované (Průcha & Veteška, 2014, s. 115). Na následujících řádcích budou výše zmíněné formy studia přiblíženy:

- prezenční studium – jeho podstatou je denní docházka studentů do vzdělávací instituce,
- distanční studium – je založeno na sebeřízeném učení, kdy se jedinec sám aktivně učí (samostudium), k interakci mezi vzdělavatelem a vzdělávaným dochází většinou prostřednictvím nejrůznějších médií (studijních materiálů, internetu, telefonu apod.) a jejich aplikací (webová stránka, e-learningový portál, e-mail atp.) hodnocení výsledků studia je prováděno většinou na základě odevzdaných písemných prací či on-line vyplňováním zkušebních testů,
- kombinované studium – spojuje v sobě jak prezenční, tak distanční formu studia, v jeden kompaktní celek jsou spojena pozitiva obou výše zmíněných forem. Kombinuje tedy prvky prezenční výuky (např. přednášky, semináře, konzultace s vyučujícími) s prvky distanční

výuky (kupř. on-line aplikaci). Výhodou je, že student nemusí docházet do školy tak často, což umožňuje například skloubit zaměstnání se studiem. Studium tedy probíhá především distančně, kdy se student učí sám za podpory speciálně upravených studijních materiálů, webových aplikací apod., ale není ochuzen o osobní setkání s lektorem na přednášce či osobní konzultaci (Palán & Langer, 2008, s. 152–153). Výuka probíhá obvykle jen několikrát během semestru (pozn. autorky práce: na Katedře sociologie andragogiky a kulturní antropologie Univerzity Palackého nejčastěji v pátek či sobotu) a probíhá v celodenních blocích (Průcha & Veteška, 2014, s. 157). Studenti také dostávají různé úkoly (seminární práce, projekty atd.), dále jsou, mimo jiné, jejich znalosti hodnoceny, ověřovány prostřednictvím zkoušek (Mužík, 2004, s. 54, 57–58), které většinou na konci semestru ze zapsaných předmětů skládají (stejně jako studenti v prezenčním studiu).

Kombinovanou formu studia, vzhledem k jejím výhodám, sledávám jako dobrou volbu, pokud se dospělý člověk chce dále formálně vzdělávat.

## **1.1 Dospělý jako účastník vzdělávání**

Jako dospělost lze, například dle Vágnerové (2000, s. 7–9, 304, 401), vymezit období mezi 20–60 lety života, totožně vymezuje období dospělosti i Říčan (2014, s. 55). Dospělost je spojena s jistým očekáváním ze strany společnosti, existuje jistý obecně planý normativ, který určuje dobu vhodnou k přijetí důležitých rolí. Mladý člověk se řídí určitým sociálně žádoucím modelem života a je na něj vyvíjen jistý tlak, aby respektoval, přijímal a naplňoval tyto normy (Vágnerová, 2000, s. 303). Dospělý tedy přijímá různé sociální role, přičemž tyto role „...*přestavují svým způsobem odzkoušené a funkční vzorce chování v určité pozici či situaci. Odrážejí očekávání ostatních členů společnosti.*“ (Buriánek, 2008, s. 45). Různí autoři (srov. Homola & Petřková, 1989, s. 48–52, 69; Říčan, 2014, s. 230–231; Vágnerová, 2000, s. 301–306) přibližují znaky a tedy i role, které by měl jedinec během dospělosti přijmout. Shodují se v podstatě na znacích, které dospělost provázejí, mezi významné atributy dospělosti, které zmiňují, patří především osamostatnění (např. ekonomická samostatnost, samostatné bydlení), přijetí profesní role (případně se jedinec soustavně připravuje na náročné pracovní uplatnění), nalezení partnera

a založení rodiny, tedy přijetí role rodiče. Dospělost je tedy spojena s nárůstem práv, ale i povinností a především zodpovědnosti. Z výše zmíněného tedy vyplývá, že dospělý zaujímá například roli zaměstnance, rodiče, partnera/manžela, ale i syna či dcery, případně i studenta. Dle Beneše dnešní člověk zaujímá více rolí než dříve a je schopen hrát i role protichůdného charakteru (2008, s. 81). Může tedy docházet ke konfliktu rolí. Jak již bylo nastíněno, dospělý jedinec se snaží naplňovat role, jejichž podoba je mu společností vštěpována, ovšem může se stát, že jedinec není schopen naplnit očekávání, která druzí lidé s danou rolí spojují. A také se může například stát, že nelze sladit očekávání jedince spojená se dvěma či více rolemi (Keller, 2009, s. 72). Je zřejmé, že není jednoduché sladit všechny role a být skvělým partnerem či manželem, rodičem, zaměstnancem, nebo také sourozencem, a dokonce i dobrým studentem.

Z předchozích řádků je patrné, že člověk, během svého života, prochází různými změnami, stejně i schopnost člověka k učení se s věkem mění. Slavík a kol. (2012, s. 118–119) uvádí, že u mladších dospělých (cca 20–30 let) zůstávají dobré podmínky pro efektivní učení, dovršuje se u nich rozvoj analyticko-syntetických činností a převažuje tvořivý a racionální přístup k řešení různých problémů. Mladší dospělí disponují vysokou schopností koncentrace a silnou emoční motivovaností. Ovšem paměť začíná stagnovat a schopnost pamětního učení se snižuje. U jedinců v období střední dospělosti (cca 30–45 let) stále přetrvává schopnost učit se, ale efekty se zmenšují, je třeba více času a úsilí pro dosažení stejných vzdělávacích výsledků jako u mladších jedinců. Ve střední dospělosti se vytváří individuální styl učení. Převažuje především logické myšlení, vyniká syntetické myšlení, tvořivá činnost a snadná asociace. Motivace k učení je převážně utilitární. Učení je efektivnější, směřuje-li k praktickým úkolům a tématům. U starších dospělých se častěji projevuje pocit nejistoty při učení.

Je možné obecně říci, že vyšší věk má významnou roli ve vztahu k lehkosti či obtížnosti učení. S narůstajícím věkem se učení stává obtížnější a klade vyšší nároky na dobu nezbytnou k osvojení poznatků (studenti ve věku 40–45let potřebují průměrně o 10–20% více času než studenti o generaci mladší). Proměňují se totiž, paměťové dispozice, převažuje logická paměť nad mechanickou, dlouhodobá před krátkodobou, také se projevuje jistý pokles kapacity zpracovaných informací i jejich míra udržení v paměti. To však nesnižuje schopnost dospělých učit se novým

dovednostem (docilitu). Výzkumy bylo prokázáno (např. výzkumy Thorndika), že člověk je schopen se učit i ve vysokém věku a dosahovat přitom kvalitních výsledků (Šerák, 2009, s. 61–62). K tomuto tvrzení se přiklání například i Mužík (2004, s. 24), který píše, přičemž odkazuje na Knowlese a Overstreeta, že výsledky výzkumů dokazují, že schopnost učit se v dospělosti trvá a může být efektivně využita.

Mohlo by se tedy zdát, že vzdělávání v dospělosti je velmi ovlivněno změnami, které souvisejí s věkem jedince, ovšem Homola a Petřková (1989, s. 64) uvádí, že rozsah duševního tréninku (školní a další vzdělávání, trénink paměti atp.) má daleko větší vliv na psychickou výkonnost nežli věk jedince. Učení tedy představuje významný faktor ovlivňující průběh vývoje dospělého člověka, a je tedy vhodným opatřením proti stárnutím podmíněným výkonovým redukcím.

Neměli bychom zapomínat, že každý člověk je jedinečný, vyvíjí se jinak, má jiné dispozice, jiné schopnosti, tudíž věk studenta nemusí v podstatě s docilitou souviset. Jak uvádí Hladílek mezi faktory, které ovlivňují schopnost člověka učit se i v dospělosti patří především:

- kapacita schopnosti učení – objem informací, které může jedinec přijmout a zpracovat,
- snadnost učení – vnímavost a rychlost chápání,
- trvanlivost naučeného – hloubka nebo povrchnost učení, schopnost vybavit si osvojené poznatky,
- zainteresovanost na učení – motivy učení, poznávací potřeby a zájmy (2009, s. 145).

Šerák (2009, s. 62) uvádí, že pro efektivní učení by měly být naplněny tyto podmínky:

- mít možnost se učit – to je ovlivněno rodinou, pracovní situací, dostatkem volného času, zdravotním stavem, inteligencí apod.,
- chtít se učit – tedy silná (vnitřní) motivace,
- umět se učit – mít dobře zvládnutý postup učení.

Domnívám se, že pro úspěšné učení je schopnost umět se učit, tedy způsobilost stanovit si vlastní postup a cíle učení, být schopen sebereflexe velmi důležitá. Podstatná je také motivace k učení, přičemž motivaci je možné chápat, jak uvádí Řičan (2007, s. 92), jako souhrnné označení pro motivy a jejich působení,

autor vysvětluje, že motiv lze chápat jako faktor, který jedince uvádí do pohybu, tím je myšlen pohyb fyzický (chování, jednání, interakce s vnějším prostředím) a také pohyb psychický (myšlenky, představy, přání či rozhodnutí). Podobě vymezují motivaci i Hartl a Hartlová, tedy jako proces usměrňování a udržování a energetizace chování. Dodávají, že bývá rozlišována na vnější, kterou vyvolává přítomnost či nepřítomnost jiných lidí, podnětů a motivaci vnitřní, jež vychází přímo z jedince jako jistá tužba, plán (2015, s. 328). Zmíněné faktory, jako umění učit se či motivace, mají dle mého názoru daleko větší vliv na výsledky učení nežli věk studenta či (stárnutím determinované) změny fyziologických či psychických funkcí.

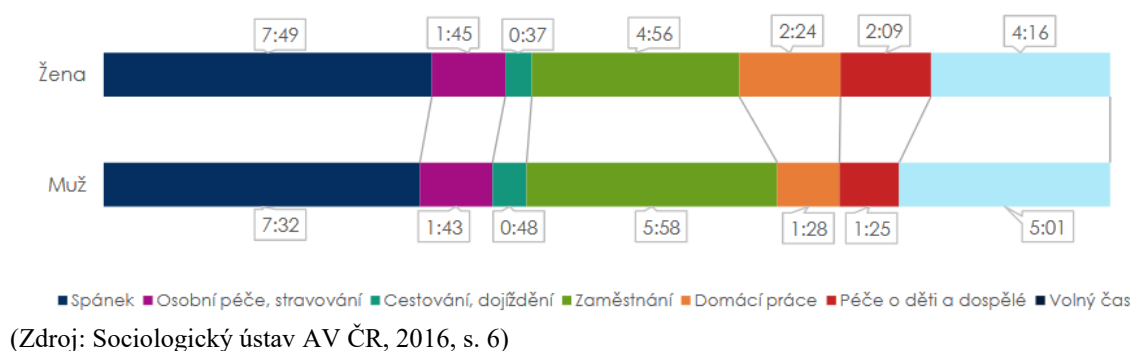
Důvodů (motivů) proč se dospělí vzdělávají je nepřeberné množství, jedním z nich může být snaha přizpůsobit svou kvalifikaci měnícím se požadavkům trhu, například dle výzkumu Rabušicové a Rabušice byl hlavním impulsem pro další vzdělávání motiv pracovní, tedy snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění či požadavek zaměstnavatele, dalším motivem ke vzdělávání byl osobní rozvoj jedince (2008, s. 50). Vzdělávání dospělých je tedy také šance pro lidi, kteří například v minulosti z nějakého důvodu zanechali studia a chtějí získat určitý stupeň vzdělání, zvýšit svou kvalifikaci či získat potřebné kompetence. V současné době také roste hodnota a prestiž vzdělávání a učení se postupně stává součástí konzumního způsobu života (Beneš, 2008, s. 27–29).

Dospělý účastník vzdělávání se tedy vyznačuje jistými specifiky. Vstupuje také do vyučovacího procesu zatížen předchozími zkušenostmi. Má jisté zkušenosti a dovednosti jako pracovník, ale jistě i zkušenosti z předchozího studia, dokáže své životní zkušenosti a poznatky z praxe dávat do souvislostí, proto dospělý oceňuje, je-li učivo spojováno s praktickými příklady. Má také své učební potřeby provázané se svou sociální rolí, je více zaměřený na řešení problému a má také nezávislé sebepojetí a může řídit své učení. Dospělý však může mít jistou nevýhodu spočívající právě v nedostatku cviku v učení (Rohlíková & Vejvodová, 2012, 95–96), pokud se delší dobu vzdělávacího procesu neúčastnil. Další specifikem dospělého studenta, jak se domnívá Kuljutkin (1978), je například to, že dospělý jedinec si uvědomuje objektivní požadavky na své dovednosti a návyky, stupeň tohoto uvědomění značně ovlivňuje jeho zájem o jejich prohlubování a rozvoj (in Mužík, 2004, s. 27). Dospělý člověk má větší pocit odpovědnosti a je více citlivý na ztrátu prestiže. Nově nabyté informace se dospělí snaží třídit, přiřazovat je k již existujícím poznatkům

a znalostem, tedy učivo jistým způsobem systematizovat, utřídit, pochopit. K učivu také přistupují často kriticky (Mužík, 2004, s. 28–29), to zřejmě proto, jak vyplývá z řádků výše, že dospělý učivo přiřazuje a propojuje s již nabytými znalostmi, tedy ho i komparuje. Dospělí účastníci vzdělávání také potřebují podporu, motivaci, potřebují povzbuzovat a přesvědčovat, že jim to jde, potřebují co nejčastější zpětnou vazbu, aby věděli, že to jak pracují, je správné (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 97). Jak bylo také naznačeno, s přibývajícím věkem dospělý soustřeďuje pozornost v menší míře a udržuje ji kratší dobu, je tedy dobré, pokud vzdělavatel sdělí studentům, že se v učivu vyskytl nějaký klíčový bod (Hartl, 1999, s. 142), pro udržení pozornosti je také vhodné užití barev, důraznější přednes nebo častější opakování důležitých prvků učiva, zvláště pokud se zdá, že se pozornost nezaměřuje na učivo (tamtéž, s. 121).

Jestliže se tedy dospělý rozhodne studovat na vysoké škole, musí samozřejmě studiu věnovat čas, jak uvádí Mužík, dospělý musí studiu, učení přizpůsobit režim svého soukromého života, zejména volného času (2004, s. 29). Pokud se tedy na situaci dospělých podíváme z hlediska trávení času během dne, zjistíme, že průměrně osm hodin všedního dne zabere spánek, dalších přibližně osm hodin (pokud počítáme se čtyřiceti hodinovým pracovním týdnem) stráví dospělý člověk v zaměstnání, zhruba půl hodiny stráví dojížděním, dále nějaký čas zaberou domácí práce, péče o děti, osobní péče a stravování atd. Je tedy jasné, že dospělý člověk nemá příliš mnoho volného času. Na grafu níže je možné vidět průměrné naplnění dne (průměr za všední den i víkend) českých pracujících žen a mužů (Sociologický ústav AV ČR, 2016, s. 5–6).

Graf č. 1 Průměrné rozvržení času (zaměstnanec na plný úvazek (18–50 let), partner(ka) a děti do 18 let v domácnosti)





Z grafického znázornění průměrného dne (průměr za celý týden) pracujícího dospělého jedince je zřetelně patrné, že české ženy stráví denně placenou i neplacenou prací a péčí o děti a dospělé přibližně devět a půl hodiny, muži necelých devět hodin. Co se týče volného času, ženám zbývají v průměru denně přibližně čtyři hodiny a mužům hodin pět.

Student kombinované formy studia, jak již bylo zmíněno, se musí účastnit výuky, byť v menší míře než u prezenčního studia, musí plnit zadané úkoly, psát seminární práce apod. Aby zdárně dostudoval a získal diplom, musí splnit všechny podmínky studia včetně úspěšného absolvování všech forem ověření výsledků výuky, tedy mimo jiné i zkoušek (povětšinou v závěru semestru). Dospělý, který zastává mnoho rolí (např. zaměstnanec, rodiče), má tedy spoustu různých povinností, musí spolu s nimi ještě zvládnout studium, přípravu na zkoušky a absolvovat samotné zkoušky. To může způsobovat, dle mého názoru, jisté napětí – studium a s ním spojená situace zkoušky tedy může pro dospělého studenta představovat určitou zátěž, stres, podobný názor mají i Homola a Petřková (srov. 1987, s. 155), kteří také dodávají, že: „*Se zkoušením dospělých je spojeno mnoho negativních citových projevů a obav, které jsou doprovázeny napětím, strachem a trémou*<sup>1</sup>.“ (tamtéž).

Jak již bylo zmíněno výše dospělý je více zaměřen na praxi a reálné zkušenosti, které dokáže konfrontovat s učivem a přistupovat k učivu kriticky. Pro některé jedince může být velmi těžké učit se teorii, která se jim například jeví jako nevyužitelná, a potom být hodnocen, zda látku umí na tu či onu známku. Stejně tak již víme, že dospělý se snaží přistupovat ke svým povinnostem zodpovědně, a jak se můžeme dočíst v knize Rohlíkové a Vejvodové: „*Strach z neúspěchu dospělého studujícího odradí od studia, „otráví ho“*.“ (2012, s. 97). Tento strach ze selhání, jak se domnívám, může dospělého také zatěžovat a tento strach mohou například podporovat nepříjemné zkušenosti z předchozího studia. Přizpůsobit se studijním povinnostem nemusí být pro dospělého jednoduché, jak jsme se dozvěděli, nemá příliš mnoho volného času, může čelit střetu rolí, nahromadění různých úkolů, přípravě na zkoušky, může čelit strachu ze zkoušky a před zkouškou pociťovat

---

<sup>1</sup> Pojmy zátěž, stres, tréma v souvislosti s přípravou na zkoušku a samotnou zkouškou budou více přiblíženy ve druhé kapitole.

trému. Studium a zejména zkouška tedy pro dospělého jedince může představovat mimo jiné i určitou zátěž.

## 2 Zkouška jako specifická zátěž

V předchozí kapitole bylo naznačeno, že studium a s ním související zkoušky, jako jistá specifická situace hodnocení a ověřování výsledků výuky, mohou na účastníka vzdělávání působit zátěžově. Nyní bude pojem zátěž přiblížen a bude objasněna jeho souvislost s pojmem stres.

Není úplně jednoduché vymezit pojem zátěž a oddělit jej od pojmu stres, neboť, jak uvádí Mikšík (2009, s. 32), dlouhou dobu byl přístup k vyjádření vyhoceného vztahu mezi psychikou subjektu a situačními nároky nejednotný, pracovalo se s pojmy zátěž (Mikšík, 1969), konflikt (např. Lückert, 1957; Murray, 1938) a stres (Selye, 1966; Grinker & Spiegel, 1945). Stejně tak Hladký a Žídková (1999, s. 7) zmiňují, že o definici stresu byly zejména v sedmdesátých letech vedeny úporné diskuze. Aldwin (2007, s. 25) například předkládá několik možností, jak lze definovat stres, které uvádí Mason (1975). Stres se může týkat vnitřního stavu organismu (někdy označovaného jako „strain“, překládáno do češtiny jako „napětí“). Dále je možné stres pojímat jako „vnější stres“ („stressor“) tedy podněty, které působí na organismus. A dále jako zkušenost, která vzniká z transakce mezi člověkem a prostředím, především, jak uvádí Aldwin dle Lazaruse a Folkmana (1984), pokud existuje nesoulad mezi individuálními zdroji a vnímanou výzvou nebo potřebou, v tomto schématu je zakomponováno i kognitivní posouzení stresu, tedy rozpoznání potenciálního poškození, ztráty, ohrožení nebo výzvy, pro případné emocionální nebo fyziologické reakce jedince (Aldwin, 2007, s. 27).

Pojem zátěž a stres jsou tedy velmi blízce provázané a je poměrně složité je jednoznačně definovat a vymezit jejich vztah (Paulík, 2017, s. 65). Nyní budou přiblíženy soudobé definice stresu a zátěže.

V současné době se na stres často pohlíží jako na specifický případ obecněji pojaté zátěže, kdy míra zátěže již přesahuje únosnou mez, přičemž tato hranice je individuální (Paulík, 2017, s. 65). Podobnou definici překládají i Hladký a Žídková: *„Stres je mezním případem zátěže, kdy se požadavky dotýkají či překračují možnosti*

*člověka je zvládnout.*“ (1999, s. 7–8). K tomuto pojetí se přiklání také například Křivohlavý (srov. 2003, s. 170–171).

Dle Hladkého a Žídkové (1999, s. 7) může být zátěž chápána jako interakce mezi požadavky, které na jedince klade život, různé situace (v našem případě situace zkoušky) a prostředí a mezi mírou vybavenosti tyto požadavky zvládnout a vyrovnat se s nimi. Reakce člověka na zátěž není pouze tělesná či duševní, je komplexní, psychofyziologická. Situace zátěže jsou spojeny s důsledky fyziologickými i duševními, pro organismus jsou vesměs negativní – ovlivnění kardiovaskulárního systému, ekrinního, imunitního, ale mohou být pro jedince také pozitivní – člověk se zocelí, utuží, získá zkušenost.

Jiný pohled na zátěž a stres přináší například Čáp a Mareš. Autoři definují stres nebo zátěž jako situaci, kdy se zvyšují požadavky na člověka, kdy jsou ztíženy podmínky pro jeho činnost. Může to být například horko, hluk, fyzická námaha nebo namáhavá duševní práce (což může být, jak se domnívám, právě i příprava na zkoušku), zvláště když na ní hodně záleží a má se splnit v krátkém termínu apod. Zdrojem stresu může být nejen vyhrocená a přitom krátkodobá situace, ale také poněkud slabší, zato však dlouhodobá zátěž. Výrazu stres se využívá jak pro vlivy z prostředí (ovšem autoři považují za přesnější označení termín stresory), tak pro vnitřní stav jimi vyvolaný, stav fyziologický, popřípadě psychofyziologický (2001, s. 199). Termín zátěž ovšem také používají pro podněty působící na jedince (srov. Čáp & Mareš, 2001, s. 199–201). Na rozdíl od výše uvedených autorů Čáp s Marešem neodlišují termíny zátěž a stres dle míry intenzity, z jejich definice vyplývá, že zátěž a stres považují za synonyma. Kadlčík dodává, že: „*V běžném hovoru bývá jako stres označováno všechno, co na nás nějak tlačí, přetěžuje nás a co je nám nepříjemné.*“, reakce člověka nezáleží jen na tom, co se skutečně stalo, ale také na tom, jak tomu rozumíme (2004, s. 6).

Tyrlík (2012, s. 9) odkazuje na autory Swllera a Chandlera (Sweller, 1988; Sweller & Chandler, 1991), kteří tvrdí, že o zátěži je možné hovořit ve spojení s působením nějakého objektu (něčeho mimo nás) a také v souvislosti s vnitřními stavy (např. stav očekávání vývoje nějaké události, vynaložení mentálního úsilí, vyčerpání kapacity paměti). Dle Tyrlíka pro mnoho lidí představuje zátěž změnu uvyklého stavu a zátěží může být také vývoj událostí, které se příliš odlišují od

našich představ a očekávání (2012, s. 9–10). Ve společnosti je zátěž často chápána negativně, jako něco nežádoucího (tamtéž, s. 14–15).

Se zátěží (stresem) se můžeme setkat kdekoli, může projevovat v nejrůznějších oblastech života, například v rodině, v zaměstnání a právě také ve škole (Čáp & Mareš, 2001, s. 528). Mareš hovoří o školní zátěžové situaci, tou rozumí aktuální nebo jen potenciální situaci, kterou student považuje za nepříjemnou, náročnou nebo obtížně zvladatelnou, případně situaci, která jej ohrožuje nebo je pro něj (somaticky, či psychosociálně) nebezpečná (např. nespravedlivé hodnocení ze strany zkoušejícího, špatná známka, veřejné vystupování, úkoly s nepřiměřeně krátkým časovým limitem apod. (1998a, s. 210).

Existuje tedy více způsobů, jak lze nahlížet na zátěž, stres. Vzhledem k poměrně rozličným přístupům k těmto pojmům a pro potřeby této práce, je nejvhodnější, dle mého názoru, ve shodě s Čápem a Marešem (2001), nerozlišovat zátěž a stres dle intenzity. Zátěž je v této práci v podstatě považována za situaci, kdy nějaké podněty (spíše negativního charakteru, ať už se jedná o podněty vycházející z vnějšího prostředí či souvisí s vnitřními stavy (očekávání nějaké události, vynaložení mentálního úsilí)), působí na člověka. Zátěž může u člověka vyvolávat různé fyziologické i psychické reakce. Termín stres bude pro větší přehlednost a srozumitelnost užíván spíše pro označení vnitřního stavu jedince vyvolaného těmito podněty.

Jak již bylo nastíněno, zátěž u organismu vyvolává různé reakce. Paulík (2017, s. 110–111) popisuje, přičemž odkazuje na Vodáčkovou a kol. (2002), reakce člověka na zátěž, ty mohou být aktivního či pasivního rázu. Mezi aktivní reakce může být zařazeno například: svalové napětí, zrudnutí v obličeji či jinde, silné pocení, pocity horka, zrychlený tep a dech, psychomotorický neklid (neúčelné pohyby rukou), výrazné projevování emocí, třes rukou či celého těla, překotné tempo řeči, častější nutkání na močení. Naopak reakce pasivního rázu mohou být: ztuhlost, strnulost, zblednutí, ledové končetiny, studený pot a chvění se zimou či například neprojevování emocí.

Křivohlavý ve své publikaci uvádí projevy stresu, dle Světové zdravotnické organizace, mezi fyziologické příznaky stresu patří: bušení srdce, bolest a sevření za hrudní kostí, nechutenství, plynatost, křečovitě a svírající bolesti v dolní části břicha,

časté nucení na močení, svalové napětí, bolesti hlavy, migréna apod. Mezi emocionální příznaky stresu je možné zařadit: prudké změny nálad, nadměrné trápení se s věcmi, které nejsou tak důležité, nadměrné pocity únavy, obtíže při soustředění pozornosti, zvýšená podrážděnost, popudlivost, úzkostnost aj. K behaviorálním příznakům patří: nerozhodnost, zvýšená nemocnost, zhoršená kvalita práce, zvýšená konzumace alkoholických nápojů, častější kouření cigaret, ztráta chuti k jídlu či přejídání atd. (1994, s. 29–30). Podobné reakce organismu uvádí i Szabo a Marian, z jejich výzkumu vyplynuly fyziologické reakce na stres jako pocení, ospalost, únava, poruchy spánku, zvýšený pocit hladu atd., dále uvádí příklady reakcí behaviorální povahy, kdy kupříkladu studenti, kteří pravidelně cvičí, přestanou chodit do posilovny, dále uvádí pocity hněvu, znepokojení, paniku, pocity naprostého selhání, studentky například uváděly, že občas plakaly (2017, s. 96–97).

Na předchozích řádcích byly stručně popsány možné projevy spojené se zátěží působící na organismus. Je tedy možné konstatovat, že zátěž může mít na jedince poměrně zásadní vliv, vyvolává různé reakce organismu fyziologického, behaviorálního i emocionálního charakteru. Je jasné, že tyto a podobné reakce nejsou pro člověka, zvláště pokud by se jednalo o delší časové období, prospěšné. Možnosti, jak lze zátěži a tedy i těmto reakcím předcházet a jak je možné stres zvládat, budou přiblíženy v následující kapitole.

## **2.1 Podněty působící na účastníka vzdělávání**

Pro označení zmíněných podnětů, požadavků, které mohou působit zátěžově, způsobovat stres, také neexistuje konsensus. Někteří autoři (např. Hladký & Žídková, 1999; Čáp & Mareš, 2001) používají právě termín zátěž, jak ještě uvidíme níže, můžeme se také setkat s používáním termínů příčiny zátěže (Míček, 1986), faktory zátěže (Junková, 2001), ale je také možné použít termín stresory (Urbanovská, 2010; Křivohalvý, 1994, 2003; a především zahraniční autoři, např. Aldwin, 2007; Szabo & Marian, 2017). Ačkoli jednotliví autoři používají různé označení, shodují se povětšinou na obsahu těchto podnětů.

Junková (2001, s. 94–95) například člení faktory zátěže působící na člověka na objektivní, například konflikty spojené se sociální rolí, drobné denní situace (monotónní opakovní každodenních situací, nahromadění mnoha drobných povinností, nečekaná nutnost řešit drobné záležitosti na úkor důležitých) a osobní

faktory zátěže, kupříkladu osobní vlastnosti, schopnosti, dovednosti, návyky, odolnost vůči zátěži.

Jak již bylo zmíněno výše, se zátěží se setkáváme i ve vzdělávání. Hladílek uvádí, že dospělý účastník vzdělávání se v rámci studia může dostat i do takové situace, kdy nezvládá stanovené požadavky (zátěž), zdrojů této zátěže může být celá řada, například nové úkoly, obtížená životní situace, řešení problémů, prožívání neúspěchů, časový stres, situace v rodině, únava, neefektivní učební styl, strach z konkurence, delší časový odstup od předchozího vzdělávání, nároky na hodnocení ve výuce apod. (2009, s. 150–151). Dle Urbanovské (2010, s. 15) mají stresory spojené se školním prostředím jednoznačně specifický charakter, faktory, které mohou u studentů vyvolávat stres, jsou například množství učiva a úkolů, zkoušení a známkování, tlak na výkon nebo také interpersonální konflikty.

Míček (1986, s. 35–36) rozlišuje objektivní a subjektivní příčiny zátěže vyskytující se u dospělých účastníků vzdělávání (toto členění je velmi podobné kategorizaci dle Junkové (2001), viz výše). Mezi objektivní příčiny zátěže řadí příčiny ve vnějším prostředí (např. hluk, nedostatek tepla, světla, nutnost dojíždění), příčiny v pracovním či studijním prostředí (tj. nahromadění více závažných úkolů, zkoušky, termíny odevzdání prací, přílišná náročnost vlastní práce, studia, příliš velká zodpovědnost, potíže se sháněním studijních materiálů, zabránění volna prací apod.), příčiny ve vlastní životosprávě (např. nedostatek spánku, spěch, příliš mnoho drobných změn, mnoho drobných úkolů či nemoc) a příčiny v meziosobních vztazích (např. neurovnané partnerské vztahy, konflikty se spolupracovníky). Mezi subjektivní příčiny, kdy je člověk sám sobě stresorem, patří například připouštění si starostí, uvědomování si vlastních chyb a nedostatků, strach a úzkost, obtížné rozhodování, nejistota, neschopnost se uvolnit, nesprávné osobní návyky aj.

Jak uvádí Urbanovská (2010, s. 16–21) existuje mnoho různých kategorizací školních stresorů. Stresory a výzkumy stresorů vztahujících se k prostředí školy se zabývají například Medved'ová (2001), Havlínová a kol. (1998), Binarová a kol. (2005), Nitsch (1981), z těchto výzkumů vyplývají například tyto stresory, které mohou na studenty působit: hodnocení a klasifikace, učební materiály, podmínky učení, organizace práce, výkon a prospěch studenta, sociální role, výkonový a zkuškový tlak, konkurence spolužáků, nedostatek volného času, vztah vzdělavatel-student. Výzkum stresorů u studentů provedla v našich podmínkách

například právě Urbanovská (2010). Kohoutek provedl výzkum stresorů u vysokoškolských studentů, ti uváděli například neobjektivní zkoušení a klasifikování podle momentální nálady učitele, dehonestaci ze strany učitele, neosobní přístup učitele, pozdní tvorbu rozvrhu či malou informační úroveň komunikace ze strany školy (22. srpna 2014, odst. 13–15). Stresory dospělých studentů v zahraničí zkoumali například Hurst, Baranik a Daniel (2013, s. 280–281), ti zjistili, že stresory pro dospělé studenty jsou především: vztahy (rodinné, v rámci fakulty, romantické), nedostatek zdrojů jako jsou čas, peníze, schopnosti, spánek, očekávání (s tím spojený strach ze selhání), celkově studium, zkoušky, dále také mimoškolní aktivity, zdraví apod. Dále Giancola, Grawitch a Borchert (2009, s. 246–255) zmiňují stresory v podobě nedostatku času, peněz, energie studenta, přetížení sociálními rolami, jejich výzkum byl zaměřen právě na interrolové konflikty, kdy zkoumali vztahy mezi rodinou a školou, prací a školou, přičemž z výzkumu vyplynulo, že největší konflikt je především mezi školou a rodinou. Výzkum stresorů a reakcí na ně u dospělých studentů provedli i Szabo a Marian (2017, s. 95–97), ti k výše uvedeným stresorům přidávají také například načasování zkoušek, kdy kupříkladu v jednom týdnu má student více zkoušek či se mu termíny zkoušek překrývají s termíny pro odevzdání nějakého projektu, píše také o situaci, kdy lektor není ochoten vyhovět žádosti studentů o posunutí termínů.

Na dospělého účastníka ve vzdělávání tedy působí mnoho různých podnětů, které jej mohou zatěžovat a působit mu stres. Domnívám se, že pro účely této práce je nejvhodnější používat pro označení těchto podnětů nadále termín faktory zátěže, neboť se jeví jako hodnotově neutrální.

## **2.2 Zkouška**

Jak bylo zmíněno v první kapitole, situace zkoušky je nedílnou součástí studia na vysoké škole. A jak jsme se také dozvěděli v předchozí podkapitole, zkouška může být faktorem, který mohou účastníci vzdělávání vnímat jako zátěž. V této podkapitole bude tedy zkouška jako specifická zátěž více přiblížena.

Zkouška je metoda ověřování, zjišťování, hodnocení výsledků výuky, která může mít například podobu ústního či písemného zkoušení (Zormanová, 2017, s. 208–210). Ústní zkouška sleduje hloubku i šíři poznání studentů, jedná se o specifickou formu rozhovoru, kdy vzdělavatel klade otázky a student na ně

odpovídá (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 88). Většinou jsou studentům předem dány okruhy otázek, ze kterých si losují, je také doporučováno dát studentům krátkou dobu na přípravu otázky. Po přípravě již student přistupuje ke zkoušejícímu, který jej nechá mluvit, zkoušející by měl vstupovat do jeho projevu, pouze pokud se dopustí hrubé chyby. Nevýhodou ústních zkoušek je větší časová náročnost pro vzdělavatele, možné zkreslení hodnocení, může se promítnout téma či zdravotní stav zkoušeného nebo také zkušenost lektora se studentem. Studenti někdy upozorňují na přísnější hodnocení jednoho studenta než druhého (Zormanová, 2017, s. 208–209).

Prostřednictvím písemné zkoušky (testu) vzdělavatel měří, pokud možno objektivně a spolehlivě, výsledky učení a dosažení plánovaných cílů, obvykle student odpovídá na otázky volnou formou odpovědi, případně volbou jedné z několika nabízených možností (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 89). Písemné zkoušky jsou pro vzdělavatele méně časově náročné, neboť lze vyzkoušet více studentů současně, jsou také objektivnější, protože zde nehrají roli například studentovy komunikační dovednosti (Zormanová, 2017, s. 209–210).

Účelem hodnocení studenta je především informovat jej, do jaké míry zvládnul požadavky standardů, osnov, kurikula. Dále také informovat studenta, jak by měl nadále pracovat a postupovat a také jej motivovat a povzbudit k další práci. S hodnocením neodmyslitelně souvisí také klasifikace, která má na vysoké škole šesti stupňovou škálu (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 88–89). Zkoušení a klasifikace má na studenta poměrně významný vliv (Mužík, 2004, s. 54), dospělý je více citlivý na způsoby hodnocení a kontroly vědomostí, může hůře snášet zkoušky školského rázu, u kterých je kladen důraz na kontrolu a hodnocení vědomostí, zdůrazňování až ironizování nedostatků, jejich zveřejňování před kolektivem. Dospělí studenti jsou si také často vědomi toho, že nemohou dát studiu takové množství času, které by chtěli, proto mohou mít pochybnosti o zvládnutí zkoušek (Rohlíková & Vejvodová, 2012, s. 97).

Hodnocení a klasifikace (především u ústní zkoušky) je často ovlivněna subjektivními přístupy, jako jsou náročnost a nálada lektora, schopnosti a dispozice studentů, zkušenosti či štěstí při výběru otázky (Mužík, 2004, s. 54–55). Při hodnocení (zkoušení) by tedy vzdělavatel měl usilovat o motivační charakter hodnocení, dbát, aby v hodnocení převažovaly pozitivní prvky, měl by se snažit odstranit napětí a stres vznikající v důsledku hodnotící situace, hodnocení



neúspěšnosti studenta prezentovat jako projev zájmu o něj (Hladílek, 2009, s. 65). Vzdělavatel by se měl snažit předcházet nepříjemným pocitům, trémě u studentů během zkoušení, toho může docílit například pozitivním kontaktem, tedy klidným přístupem, přívětivostí, měl by usilovat o dobrou atmosférou během zkoušky, měl by být taktní a ohleduplný, snažit se studentovi pomoci a být objektivní. Ovšem měl by také upřednostňovat jistý individuální přístup ke studentům. Zkoušející by měl taktéž studenta během zkoušení povzbuzovat, projevovat souhlas s odpovědí, zájem, pozornost, pochválit studenta. Měl by nechat zkoušeného volně odpovídat, nepřerušovat jej, a brát ohled na jeho nervozitu (Kondáš, 1979, s. 145–146). Jak bylo uvedeno v první kapitole, dospělí potřebují být podporováni, motivováni, povzbuzováni a přesvědčováni, že jim to jde, potřebují častou zpětnou vazbu, aby věděli, že pracují správně, to samozřejmě platí i u zkoušky. Dle Hladíka je také velmi důležitá snaha a schopnost lektora porozumět účastníkům, vcítit se do jejich těžkostí a problémů, uplatnit schopnost empatie (2009, s. 152).

Zkouška, jak vyplývá i z výše uvedených výzkumů, představuje dozajista v prostředí vzdělávání pro studenty faktor zátěže. To dokládají například i Homola a Petřková: *„Zkouška jako forma prověřování výsledků učební činnosti v průběhu nebo na závěr vzdělávacího procesu je dospělými prožívána jako velká zátěž. Toto negativní prožívání situace zkoušky je ovlivňováno věkovými, psychickými a sociálními znaky dospělých (...) přeceňováním významu a důsledků zkoušky, nedůvěrou ve vlastní schopnosti, předcházejícími zkušenostmi /zvláště neúspěchem/ se zkouškou ap.“* (1987, s. 155). Ovšem zkouška je tedy také v podstatě specifickou situací, která se pojí také s mnoha dalšími podněty, faktory které na jedince působí (viz výše). Jak již bylo naznačeno, v této práci je zkouška pojímána komplexně, tedy včetně přípravy na ni. Příprava na zkoušku vyžaduje čas, pocit nedostatku času pro dospělé studující může být, jak již bylo uvedeno, velmi zatěžující. Nejen nedostatek času na učení, ale také nedostatek klidu na učení může dospělému studentovi působit zátěž. Samozřejmě také konflikty rolí, například nutnost věnovat čas zkoušce a ne rodině, popřípadě nutnost řešit pro dospělého důležitější záležitosti a při tom obětovat čas na učení. Dále pocit odpovědnosti a s tím spojený strach ze selhání. Dalšími faktory zátěže mohou být například: neefektivní učení, neefektivní organizace práce, delší časový odstup od předchozího studia, potíže se sháněním

studijních materiálů, nedůvěra ve vlastní schopnosti, připouštění si starostí, možný nedostatek spánku, lektor (nevhodné chování či neobjektivní hodnocení).

### 2.3 Tréma spojená se zkouškou

Jak bylo také naznačeno, se zkouškami se často pojí tréma. Trému lze definovat jako osobitý, specifický duševní stav jedince, který nastává před veřejným vystoupením, před zkouškou i v jejím průběhu. Jedná se o stav charakterizovaný zvýšeným vzrušením, napětím, strachem, který je vázaný na negativní očekávání jedince v souvislosti s kvalitou jeho výkonu v pro něj významných a výkonově náročných situacích. Nejvíce se projevuje právě před zkouškou, na jejím začátku a při zakolísání odpovědi (Kondáš, 1979, s. 11). Podobně vymezují trému i Hartl a Hartlová: „...*nepříjemný pocit napětí před veřejným vystoupením nebo podáním výkonu, např. zkoušky; jde o přípravu a mobilizaci organismu, nepříjemné pocity mizí se zahájením činnosti, výkonu...*“ (2015, s. 626). Tréma bývá považována za předzkouškový stav, Štěpanovič (1974) chápe předzkouškové stavy poměrně široce, charakterizuje je právě tréma, nervozita, strach, nejistota, vzrušení či stísněnost (in Kondáš, 1979, s. 37). Kondáš se ovšem domnívá, že trému lze chápat jako pojem zastřešující i pojem předzkouškový stav či strach, neboť zahrnuje právě vzrušení, napětí, strach, nejistotu a další příznaky spojené s negativními očekáváními jedince při rozličných výkonech, například zkouškách (1979, s. 11).

Tréma bývá charakterizována jako nepříjemná, ale normální, je spojena s napětím, často působí útlumově, ale některé jedince může aktivizovat, tedy působit mobilizačně (Kondáš, 1979, s. 12). Payne a Whittaker se také domnívají, že nervozita u zkoušek je naprosto normální jev a zažívá ji většina studentů. Tento pocit rozrušení, nervozity může některé studenty nabudit k vyššímu výkonu (2007, s. 260). Petřková pojednává právě o tom, že tréma může nepříznivě ovlivnit výkon studenta, tréma má vliv na proces myšlení, může zpomalovat až blokovat myšlenkové operace, student může mít problém s vybavováním a reprodukcí naučeného, ačkoliv se připravoval (2006, s. 64). Tréma a s ní spojený strach často působí také tak, že zvyšují nejistotu a také mohou zhoršovat mínění o sobě, například u jedinců s nízkým sebevědomím. Strach a tréma jsou právě taktéž často spojené s potřebou úspěchu, sebeuplatnění, v důsledku působení trémy a strachu pak například dochází k vyhýbavým reakcím, kdy kupříkladu student přesune zkoušku na jiný termín, pokud je to možné (Kondáš, 1979, s. 63).

Trému může zvyšovat, způsobovat i zkoušející. Jak vyplývá z výzkumu Kondáše (1979, s. 89–90), studenty ovlivňuje například: nedostatek lidského kontaktu (odměřenost, strohost, formálnost, mlčení bez projevu souhlasu či nesouhlasu), nervozita či náladovost zkoušejícího. Dále také podceňování studenta, výsměch až ironie, nedostatek pozornosti, nezáměr nebo přerušování odpovědi zkoušeného. Nepříjemné je také naléhání, nedočkavost učitele, nedostatek času na odpověď. Trému může také zvyšovat či působit puntičkářství učitele, zveličování důležitosti předmětu, nadměrná přísnost, nespravedlivost či zaujatost.

Domnívám se, že je vhodné zde zmínit také projevy spojené s trémou, je možné si povšimnout jejich výrazné podobnosti s projevy stresu (zátěže), které byly uvedeny výše, ovšem jak bylo zmíněno, tréma se objevuje spíše v kratším intervalu před zkouškou (či jiným výkonem) nebo na začátku zkoušky. Mezi projevy trémy například patří: zhoršené vybavování a reprodukce naučeného, dekoncentrace pozornosti, pocení dlaní, žaludeční potíže, změny dýchání (Homola & Petřková, 1987, s. 156), podobně projevy trémy popisuje i Kondáš (1979, s. 64–65), který navíc píše o: nervozitě až neklidu, vnitřním napětí, zčervenání, zrychleném tepu, chvění prstů či dokonce celého těla a také o změnách řečového projevu.

Tréma je tedy jistý specifický duševní stav, který se pojí se situacemi určitého výkonu, veřejného vystoupení či právě často se zkouškami. Je charakterizován napětím, vzrušením, nejistotou, očekáváním (především negativním) ohledně výkonu jedince. Stejně jako zátěž (stres) jistým způsobem ovlivňuje jedince, může působit útlumově, ovlivňovat procesy myšlení a vybavování informací, ale také může působit i mobilizačně. Taktéž mají na míru trémy vliv různé faktory, například i chování zkoušejícího.

### **3 Učební strategie**

V první kapitole této práce bylo zmíněno, že pro úspěšné studium na vysoké škole je potřeba být samostatný, umět řídit své studium a učení, být schopen sebekontroly, také bylo zmíněno, že pro efektivní učení je důležité umět se učit. Stejně tak je možné předcházet stresu spojenému se studiem a zkouškami, eliminovat, zvládat jej. Na následujících řádcích budou tedy učební strategie, které mohou být při učení používány, přiblíženy.

Učební strategie můžeme vymezit jako soubor jednoho nebo více postupů, které si jednotlivec osvojuje k umožnění (usnadnění („facilitate“)) provedení učebního úkolu. Strategie se většinou liší v závislosti na povaze učebního úkolu (Riding & Rayner, 2002, s. 80). Podobnou definici uvádí i Lojová a Vlčková: „Strategie učení lze chápat jako soubory postupů používaných učícími se k usnadnění získávání, zapamatování, znovuvybavení a používání informací, a to obecně u různých oblastí učení, včetně učení se různým vyučovacím předmětům...“ (2011, s. 125). Mareš uvádí, že je možné používat termín učební strategie i strategie učení jako synonyma. Učební strategie charakterizuje jako postupy většího rozsahu, prostřednictvím nichž student svébytným způsobem uskutečňuje určitý plán při řešení úkolu, chce něčeho dosáhnout a něčeho se zase vyvarovat (1998b, s. 58).

Je možné se v souvislosti s učebními strategiemi setkat také s pojmem taktiky učení. Jak uvádí Schmeck (1988, s. 5–6) taktiky učení jsou dílčí postupy, které společně vytvářejí vyšší celek, tedy strategii učení. Taktiky si student uvědomuje, jsou tedy záměrně vybírané, promyšleně uspořádané a také používané.

Lojová a Vlčková uvádí charakteristiky učebních strategií dle Cohena (2007), učební strategie jsou většinou vědomé, respektive pohybují se v jistém kontinuu míry uvědomění. Samozřejmě po určité četnosti používání a procvičování se mohou zautomatizovat a být tedy i nevědomé. Avšak teoreticky by každá strategie měla mít svou metakognitivní komponentu, pomocí které lidé intencionálně, vědomě a selektivně přistupují k dané učební úloze, analyzují situaci, plánují jednotlivé činnosti, sledují provedení plánu a konečně také hodnotí efektivitu procesu (Lojová & Vlčková, 2011, s. 125–126). Učební strategie se také vyznačují určitou mírou sekvenčnosti, většina strategií totiž nefunguje sama o sobě, zejména tedy u komplexích úkolů obvykle kombinace strategií představuje podmínku účinnosti určité strategie. Vzhledem k uvědomění strategií jsou strategie obecně považovány za naučitelné a zprostředkovatelné (tamtéž, s. 131–133).

Používání učebních strategií je ovlivňováno mnoha faktory, jako jsou věk, pohlaví, osobnostní rysy, motivace, míra uvědomění používání strategií, úroveň znalostí, požadavky učební úlohy či očekávání vzdělavatele (Vlčková, 2007, s. 84). Učební strategie volí spíše starší, zkušenější studenti, ovšem není příliš velký rozdíl mezi mládeží a dospělými. Co se týká pohlaví, ženy vykazují vyšší míru používání strategií. Motivovanější studenti mají tendenci používat více vhodných strategií

a vykazují strategičtější chování. Pozitivní vliv na používání strategií má především vnitřní motivace k učení. Stejně tak studenti, kteří si více uvědomují způsob, proces svého učení, používají lepší učební strategie (Lojová & Vlčková, 2011, s. 136–140).

Jak již bylo zmíněno, dospělý účastník vzdělávání na vysoké škole musí mimo jiných povinností plnit také povinnosti spojené s rolí studenta, jak popisuje Ewing (1977), musí se například věnovat samostudiu, učit se z různých studijních materiálů, literatury. Aby vše zdárně zvládl, musí si plánovat čas, uspořádat studium a využití volného času, stanovit priority a také si volit studijní strategii (in Vašutová, 2012, s. 6) Dle Eltona (1987), jak uvádí Vašutová (2012, s. 7), má každý vysokoškolský student svou individuální studijní strategii, ta zahrnuje jistý postup při učení, organizaci učení, zodpovědnost a také očekávané výsledky.

Existuje poměrně velké množství různých učebních strategií i jejich členění, klasifikace, nyní budou některé z nich přiblíženy. Učební strategie je možné členit kupříkladu, jak uvádí Lojová a Vlčková (2011, s. 164–165), na strategie primární a podpůrné, ty jsou rozlišovány dle toho, do jaké míry ovlivňují proces zpracovávání informací. Primární strategie působí přímo na získávání nebo zpracovávání nových informací, usnadňují totiž porozumění, uchování, znovuvybavení a transfer informací, tím tedy vedou k jisté změně kognitivních struktur a procesů. Mezi primární strategie jsou řazeny například strategie shrnutí při učení se z textu, vytváření si pojmových map, používání mnemotechnických pomůcek apod. Podpůrné strategie jsou zaměřeny především na ovlivňování exekutivních a motivačních funkcí, které působí nepřímo na proces zpracovávání informací, tedy tak, že jej uvádějí do chodu, udržují ho a také regulují. Mezi podpůrné strategie tedy bývá zahrnováno motivování se k učení, například různé sebezpovzbuzující myšlenky („To zvládnou!“), naplánování nějaké odměny, pokud se student naučí část učiva do jisté stanovené doby, takovou strategií může být také řízení pozornosti. Dále také strategie plánování času, učení, stanovování cílů, organizace učebního prostředí, monitorování plnění plánu a nakonec také zhodnocení dosažení stanovených cílů.

Učební strategie, jak uvádí Lojová a Vlčková (2011, s. 169–170), je také možné klasifikovat dle funkce, kterou mají v procesu zpracovávání informací, nejčastěji bývají rozlišovány na strategie kognitivní, metakognitivní a socio-afektivní (např. Chamot & Küpper, 1989; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper & Russo, 1985). Někteří autoři (např. Oxford, 1990) ještě rozdělují socio-afektivní

strategie na sociální a afektivní. Kognitivní strategie jsou používány především pro identifikování, seskupování, zapamatování, vybavení a používání informací – například shrnutí si informací v mysli, používání dosavadních znalostí k porozumění, používání vizualizace. Metakognitivní strategie jsou používány pro plánování, přípravu podmínek učení a učebního prostředí, monitorování postupu a také hodnocení svého výkonu. Do socio-afektivních strategií je možné zařadit strategie, které pomáhají s regulací emocí, motivací a postojů, například při regulaci strachu a úzkosti, sebekovzbuzování a také slouží k interakci se spolužáky, žádání o vysvětlení nebo potvrzení správnosti řečeného atd.

Podobné členění přináší i Hofferová, Yuová a Printrich (1998), na které odkazují Čáp a Mareš. Autoři navrhují následující čtyři skupiny strategií.

Kognitivní učební strategie, kam zahrnují:

- opakovací a procvičovací strategie – uspořádání učiva do skupin, představování si učiva, použití různých mnemotechnických postupů, přeřikávání klíčových pasáží učiva nebo přečtených odstavců, dále také podtrhávání či zvýrazňování důležitých částí textu apod.,
- strategie elaborace učiva – parafrázování učiva, sumarizování, hledání analogií, reorganizování naučeného a také odpovídání na otázky,
- strategie organizování učiva – hledání hlavní myšlenky studovaného textu, vytváření různých schémat, struktur a map učiva.

Další skupinou jsou metakognitivní strategie:

- plánovací strategie – stanovení cílů, orientační seznamování se s látkou, generování otázek po prostudování učiva,
- monitorovací strategie – usměrňování pozornosti, monitorování porozumění učivu apod.,
- regulační strategie – opakované pročitání textu, hledání vysvětlení v různých zdrojích, jestliže se student setká s obtížnou či nesrozumitelnou částí látky, dále také vypracovávání přehledů učiva či vyrovnávání se se zkouškovou situací,
- strategie měnící prostředí pro učení – výběr a úprava prostředí pro učení, plánování a využívání času a také vyhledávání sociální opory.

Strategie vedoucí k poznání sebe samého:

- znalost vlastního stylu učení – strategie, které studentovi nejvíce vyhovují (např. někomu více vyhovuje přeříkávání si učiva nahlas než jen tiché čtení),
- vnímání osobní zdatnosti – může být pomocí ostatních strategií měněna, usiluje o realistické vnímání vlastních kompetencí,
- vnímání úzkosti – zejména zkouškové.

Strategie motivační:

- osobní zájem o učivo,
- vnímání hodnoty učiva (užitečnost, důležitost),
- orientace na vnější motivaci,
- orientace na vnitřní motivaci,
- kauzální atribuce – hledání příčin v případě studijních úspěchů i neúspěchů (Čáp & Mareš, 2001, s. 512–513).

Je možné se setkat s různými učebními strategiemi i jejich možnou kategorizací. Právě vzhledem k této nejednotnosti a rozmanitosti a také vzhledem k cílům této práce se zdá rozumné rozčlenit učební strategie pouze na strategie přípravy na zkoušku, strategie spojené se skládáním zkoušky a strategie pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou. Samozřejmě všechny výše uvedené druhy učebních strategií lze svým způsobem přiřadit i do tohoto členění, do strategií přípravy na zkoušku je možné zařadit jak kognitivní, tak metakognitivní strategie, a dokonce i socio-afektivní, pokud bychom vycházeli z jedné z kategorizací uvedených v díle Lojové a Vlčkové (2011). O strategiích spojených se skládáním zkoušky je možné se dočíst spíše v populárně naučené literatuře. Strategie pro prevenci a eliminaci stresu jsou ve své podstatě strategie socio-afektivní.

### **3.1 Strategie přípravy na zkoušku**

Pro zvládnutí zkoušky je samozřejmě nutné osvojit si učivo a prokázat na zkoušce, že má student dostatečné znalosti. Osvojování si učební látky lze dle Zielkeho (1984, s. 44) rozčlenit do pěti etap: studijní příprava, získávání vědomostí, porozumění (chápaní), zapamatování a zvládnutí látky. V rámci studijní přípravy jde například o zájem, plán, shromáždění studijního materiálu, soustředění.

Plánování času je, jako metakognitivní strategie, pro dospělého studenta velmi důležité. Je potřeba si zorganizovat, naplánovat čas a učení. Tento názor

zastávají i Payne a Whittaker (2007, s. 233–236), ovšem kladou také důraz na jedinečnost každého studenta, čas, který student věnuje učení, závisí na jeho individuálních znalostech, tempu i stylu, strategiích učení, které student preferuje, nelze tedy obecně stanovit kolik hodin denně nebo kolik dnů by se měli studenti učení věnovat. Rovnováhu mezi učním, odpočinkem a jinými povinnostmi si musí každý student najít sám. Nicméně je velmi dobré vytvořit si svůj časový rozvrh a k tomu je také dobré seřadit si priority, tedy činnosti podle důležitosti. Také Reinhaus (2013, s. 41) se domnívá, že promyšlené plánování a rozvržení učení, zejména při přípravě na zkoušky, je velmi užitečné, student získá přehled o učivu, které si má osvojit, naplánuje si čas a energii, kterou učení věnuje, má pod kontrolou své pokroky a případně může svůj postup včas upravit. Reinhaus nabízí zajímavá doporučení, jak si takový plán učení sestavit v těchto sedmi po sobě jdoucích krocích:

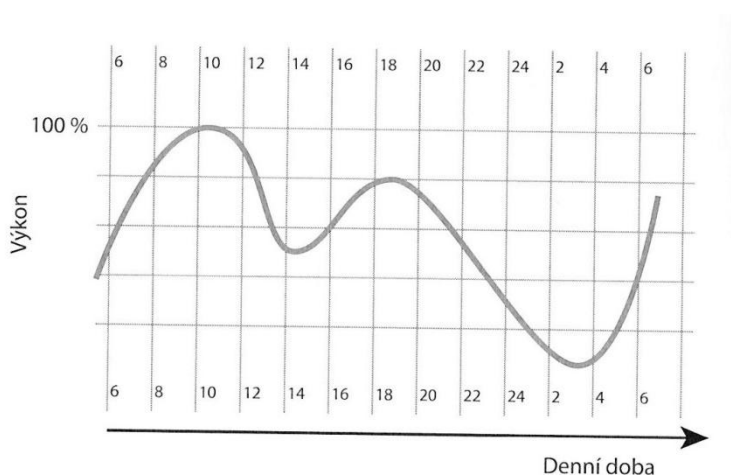
- změřit si pomocí stopek, kolik času průměrně student potřebuje, aby pozorně přečetl jednu stránku textu, označil si důležité body a vypsál podstatné informace,
- vynásobit výsledek počtem stran, které je nutné se naučit,
- celkový čas vynásobit třikrát – z toho lze získat alespoň přibližný odhad času, který je potřebný pro zpracování, procvičení a zopakování učiva, včetně přestávek na odpočinek,
- spočítat si počet dnů, které budou k učení potřeba, přičemž by odhad měl být realistický (neučit se více než šest hodin za den, většinou se lidé učí maximálně čtyři hodiny denně),
- po vypočítání počtu dnů je třeba je odečíst od termínu zkoušky – zjistit nejpozdější den začátku učení,
- z počtu dnů odvodit počet týdnů nutných pro osvojení látky – ideální je mít k dispozici tolik času, aby bylo možné poslední týden před zkouškou jen opakovat,
- rozdělit učivo na jednotlivé týdny, které jsou k dispozici a týdenní dávky rozdělit na jednotlivé dny, víkend zahrnout do plánu jen v případě, že není jiná možnost, jinak tyto dny nechat volné jako rezervu, popřípadě pro opakování (2013, s. 43).



Tento návrh je samozřejmě nutné brát jako jisté ideální schéma postupu. Pro dospělé účastníky vzdělávání je například jisté nutné zahrnout do svého plánu učení i víkend, neboť, jak již bylo zmíněno v první kapitole, dospělí studenti mají své povinnosti a často nemají v pracovním týdnu příliš mnoho volného času.

Jak také zmiňují Payne a Whittaker (2007, s. 235) je dobré při plánování brát v úvahu také fyziologický rytmus lidského těla, tedy to, jestli je člověk tzv. „ranní ptáče“ či „sova“. Studium bude samozřejmě efektivnější, pokud student přizpůsobí učení svému biorytmu. S tím souhlasí například i Reinhaus (srov. 2013, s. 45–46). Jistou obecnou výkonnost lidí závisující na denní době znázorňuje i níže uvedená křivka.

Graf č. 2 *Výkonnostní křivka v závislosti na denní době*



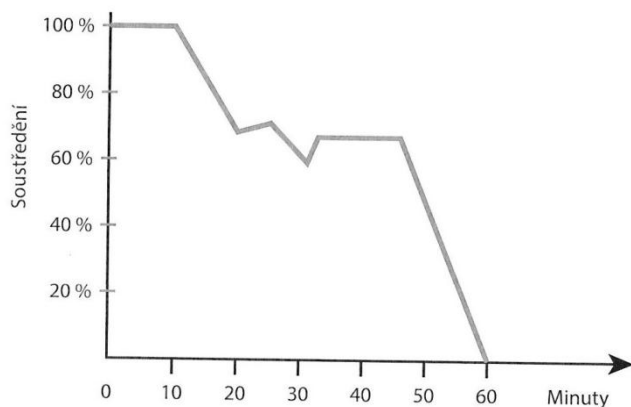
Zdroj: Reinhaus (2013, s. 46)

Z křivky je patrné, že většina lidí je na vrcholu svých duševních sil přibližně v deset hodin dopoledne, kolem poledne výkonnost výrazným způsobem klesá, až okolo šesté hodiny večer, se většina lidí ocitá ve druhé fázi zvýšené aktivity. Přibližně od osmé hodiny večerní výkonnost pozvolna klesá, přičemž nejnižšího bodu dosahuje okolo druhé hodiny ranní. Jak uvádí Hofmann a Löhle existují pochopitelně i lidé, kteří se od obecného průměru znázorněného křivkou mohou velmi odlišovat (2017, s. 67), je tedy dobré znát svůj biorytmus a učení mu, pokud je to možné, přizpůsobit.

Jak bylo také uvedeno, do plánování je třeba zahrnout i pauzy pro odpočinek, neboť jak již víme v dospělosti se postupně snižuje schopnost dlouhodobě udržovat soustředěnou pozornost, a jak uvádí Hofmann a Löhle (2017, s. 71) tyto přestávky

zajišťují dostatečnou koncentraci, což je pro osvojení učiva důležité, učení by mělo být efektivní. Níže uvedený graf ukazuje schopnost člověka soustředit se v čase.

Graf č. 3 *Soustředění se v čase*



Zdroj: Reinhaus (2013, s. 46)

Z grafického znázornění je patrné, že po patnácti minutách duševní práce velmi klesá schopnost soustředění, přibližně po hodině klesá na minimum. Reinhaus (2013, s. 47) tedy doporučuje naplánovat si krátkou, několikaminutovou, pauzu každých patnáct minut (např. napít se, nadechnout se, protáhnout se), každou hodinu je vhodné udělat si delší přestávku (uvařit si čaj nebo kávu, pustit si hudbu), tyto pauzy jsou důležité pro uvolnění, zvyšují koncentraci i motivaci k učení. Reinhaus také doporučuje po zvládnutí dostatečného denního množství učiva skončit s učením, a pokud možno, věnovat se jiným činnostem s učením nesouvisejícím, aby vznikla jistá rovnováha – doporučuje sport, procházku, poslech hudby apod. (tamtéž).

Soustředění je tedy pro učení velmi důležité, je dokázáno, jak uvádí Hartl, že paměť mohou ovlivňovat podmínky, v nichž učení probíhá, vliv může mít například právě prostředí, v němž se student učí (1999, s. 136). Je tedy dobré zajistit si klid na práci a také pořádek okolo sebe. Jakmile je pozornost studenta rozptýlena rušivými vlivy zhoršuje se soustředění, a tím i výsledek duševní činnosti. Jde tedy o to, vyloučit rušivé vlivy, najít si pokud možno klidné, nehlukné prostředí. Pro koncentraci je také důležitá důvěra ve vlastní schopnosti a víra, že naplánované úkoly student dokáže úspěšně zvládnout, myslet pozitivně. Je také dobré se pro danou látku nadchnout, najít něco, co na učivu studenta může bavit, učení pak může působit i potěšením, bude i lépe sloužit paměť a student se vyhne roztěkanosti. Pro snížení roztěkanosti je taktéž vhodné mít splněny všechny opomenuté, především

prioritní, úkoly. Pro koncentraci také není na škodu, dát si šálek kávy, avšak nic se nemá přehánět (Zielke, 1984, s. 50, 67–77).

Co se týká získávání vědomostí a porozumění učivu existuje tedy mnoho strategií, které studenti používají, například uspořádávání učiva do skupin, představování si učiva, použití mnemotechnických pomůcek, přeřikávání klíčových pasáží učiva nebo přečtených odstavců, podtrhávání či zvýrazňování důležitých částí textu, parafrázování a sumarizování učiva, hledání analogií, odpovídání na otázky, hledání hlavní myšlenky textu, vytváření schémat, struktur a map učiva, opakované pročitání textu, hledání vysvětlení v různých zdrojích atd. Velmi zajímavý výzkum týkající se strategií učení provedli Žlábková a Krninský, výzkum probíhal v letech 2013 a 2014 a orientoval se na vysokoškolské studenty, přičemž cílem bylo zjistit, prostřednictvím dotazníku s polouzavřenými a otevřenými otázkami, jakým způsobem se učí na zkoušky a také jaké zkušenosti využívají při přípravě na zkoušky (Žlábková & Krninský, 2014, s. 19–20).

Tabulka č. 1 *Činnosti používané při učení se na zkoušku*

Činnosti	2013 absl. č.	2013 rel. č. [%]	2014 abs. č.	2014 rel. č. [%]
Čtení	80	45,2	76	42,7
Vypracování otázek	66	37,3	75	42,1
Opakování	57	32,2	54	30,3
Memorování	53	29,9	46	25,8
Porozumění	27	15,3	32	18,8
Učení – nspecifikované	30	16,9	45	25,3
Neodpověděli	2	1,1	1	0,6
<b>Celkem</b>	<b>N = 177</b>		<b>N = 178</b>	

Zdroj: Žlábková, Krninský (2014, s. 21)

Z tabulky jsou patrné činnosti, které studenti využívají, pod kódem čtení se skrývá to, že student text čte (i opakovaně pročitá), kód vypracování otázek zahrnuje vypracování otázek ke zkoušce, popřípadě i hledání souvislostí mezi jednotlivými tématy, kód opakování byl přiřazen, jestliže student uváděl, že se snaží si učivo vybavovat, zkouší sebe sama, vysvětluje látku někomu, snaží se pasáž zapamatovat a pak si ji opakuje, přeřikává. Memorování zahrnuje učení nazpaměť bez hledání souvislostí, naopak porozumění znamená hledání souvislostí a využívání již existujících zkušeností. Nspecifikované učení bylo použito, pokud student nijak

zvlášť postup učení nspecifikoval, například uvedl, že se učí z vlastních poznámek (Žlábková & Krninský, 2014, s. 21).

Ve výpovědích respondentů (tamtéž, s. 22) se nejčastěji vyskytovalo pět kombinací čtyř výše uvedených činností: vypracování otázek společně s porozuměním, memorováním a opakováním. Dále vypracovávání otázek spolu s četbou, porozuměním a memorováním, pak také vypracovávání otázek, četba, memorování a opakování a poslední kombinací byla četba společně s porozuměním, memorováním a opakováním. Ve všech kombinacích byla nejvíce zmiňována četba a četba a opakování, zmíněné činnosti používalo 31 studentů z celkového počtu 355. Další často zmiňovanou činností bylo vypracovávání otázek (28 studentů) a vypracovávání otázek spolu s četbou (23 studentů).

Mimo výše uvedených činností výzkum také sledoval činnosti a podmínky doplňující samotné učení.

Tabulka č. 2 *Činnosti a podmínky, které doplňují učení*

Činnosti	2013 abs. č.	2013 rel. č. [%]	2014 abs. č.	2014 rel. č. [%]
Systém	42	23,7	38	21,3
Psaní	21	11,9	25	14,0
Časový rozvrh	12	6,8	13	7,3
Učení se s někým	6	3,4	8	4,5
Pohyb	1	0,5	6	3,3
Poslech	3	1,6	3	1,6
Pozitivní podmínky	17	9,6	15	8,4
Negativní podmínky	16	9,0	8	4,4
Odborná literatura	35	19,8	36	20,2
<b>Celkem</b>	<b>N = 177</b>		<b>N = 178</b>	

Zdroj: Žlábková, Krninský (2014, s. 23)

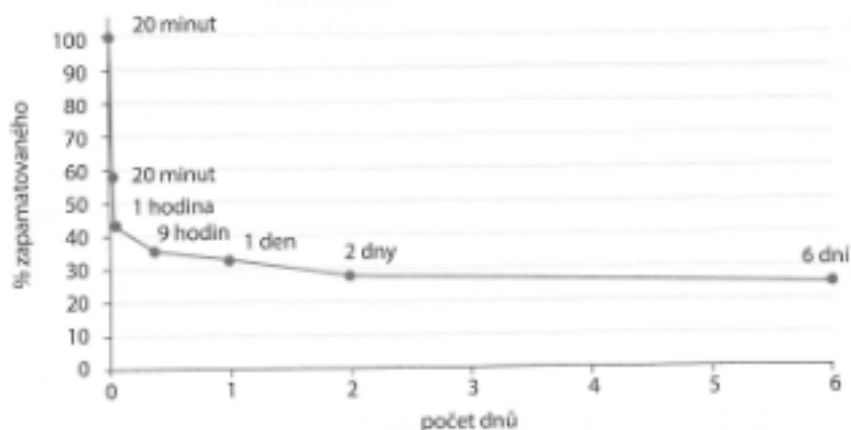
Kód systém byl přiřazen, pokud student uvedl, že si látku nějakým způsobem označuje, zvýrazňuje pro vytvoření přehledu, například si udělá výpisky a ty si pak podtrhává. Psaní označuje děláni výpisků z materiálů. Časový rozvrh znamená plánování učení (harmonogram). Pohyb znamená například chůzi při učení. Poslech zahrnuje například namluvení si poznámek na diktafon a jejich poslouchání. Pozitivní podmínky zahrnují jídlo, klid, spánek, pohodlí, kdežto negativní podmínky jsou podněty, které studentům vadí, ruší je, například zapnutá televize, kterou nevypnou, protože mají pocit, že bez ní se nenaučí (Žlábková & Krninský, 2014 s. 22). Z výsledků vyplývá, že si studenti vytvářejí vlastní systém a chtějí se v učivu

zorientovat, velmi jim pomáhá vytváření výpisků z materiálů a také často používají odbornou literaturu coby zdroj informací.

Schunk a Zimmerman (2003, s. 62–63) také pojednávají o učebních strategiích, za významné považují například podtrhávání (zvýrazňování), to je efektivní, pokud není zvýrazněno příliš mnoho textu, pak totiž zvýraznění ztrácí efektivitu. Podtržený (zvýrazněný) text by měl představovat pouze nejdůležitější a nejvíce relevantní body. Další strategií je psaní poznámek (výpisky), tedy v průběhu učení student vytváří smysluplné parafráze nejdůležitějších myšlenek. Při psaní poznámek mohou studenti propojovat nové informace s dalšími (již existujícími) informacemi. Má-li být tato strategie efektivní, poznámky by neměly kopírovat text doslova. Doslovné opisování textu je spíše formou opakování, ovšem cílem psaní poznámek je propojování a aplikace informací. Další strategií může být i mnemotechnika tedy usnadnění zapamatování smysluplným odkazem. Například zkratky kombinují první písmena z učiva, které si má student zapamatovat do smysluplného slova (HOMES je zkratkou pro pět Velkých jezer (Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior). Schunk a Zimmerman odkazují na Snowmana (1986), který se domnívá, že shrnutí je další velmi populární strategií. Shrnutí, ať už ústní nebo písemné je velmi užitečné, pokud ovšem obsahuje příliš mnoho informací, ztrácí svoji efektivnost, jisté omezení délky shrnutí, jak upozorňují Schunk se Zimmermanem, nutí studenty k určení stěžejních informací. Dle autorů je také velmi důležitou strategií opakování. Opakování informací i třeba nahlas či šeptem je poměrně efektivní postup pro úlohy, které vyžadují zapamatování, ovšem jen opakování nevede k propojení informací s již existujícími znalostmi, následkem je často obtížné vybavování informací po určité době. Je tedy dobré tuto strategii kombinovat s jinými.

Jako velmi důležitou strategii shledávají opakování i jiní autoři, například Zielke (1984, s. 52) píše o tom, že bez opětovaného opakování se student v podstatě neobejde, s tím souhlasí i Price a Maier (srov. 2010, s. 195–196). Nejde ani tak o to kolikrát student opakuje, ale spíše o správné rozvržení opakování. Ebbinghaus a Meumann dokázali, že je efektivnější opakovat učivo dvanáct dní nežli dvakrát denně po šest dnů (Zielke, 1984, s. 52).

Graf č. 4 Křivka zapomínání dle Ebbinghause



Zdroj: Hofmann, Löhle (2017, s. 131)

Z výše uvedené křivky zapomínání je patrné, že nejvíce látky, přibližně 70%, je zapomenuto po jednom dni. Zbytek učiva je v paměti uložen poměrně dobře. Jak uvádí Zielke (1984, s. 63), výzkumy bylo zjištěno, že po jednom dni lidé často zapomenou až 80% naučené látky, z toho tedy plyne, že zpočátku je třeba opakovat častěji, později již stačí opakovat s delším časovým odstupem. Čím dříve student s opakováním začne, tím méně času a úsilí potřebuje k osvětlení a dosažení trvalého osvojení učiva. S tím souhlasí například také Reinhaus, který dodává, že poslední den před zkouškou, by se student neměl již učit nic nového (2013, s. 45). Do již zmíněného plánování učení je tedy vhodné zahrnout právě i čas na opakování.

Pro snazší zapamatování učiva je také vhodné zapojit co nejvíce smyslů. To dokládá například Hartl (1999, s. 121–122), který vysvětluje, že předložení téhož podnětu prostřednictvím více než jen jednoho smyslového orgánu současně, vede k tomu, že se signály budou vzájemně podporovat, a tím se zlepší kvalita vnímání a uchovávání (např. seznámení se s novým termínem současně vizuálně i sluchově zvyšuje vnímání a slovo je lépe uchováno). Jak uvádí Hofmann a Löhle, výzkumy dokázaly, že pokud člověk informace jen čte, zapamatuje si přibližně 10%, pokud informace vnímá jen sluchem, do paměti se uloží asi 20%, pokud informaci vidí (např. znázorněnou na obrázku), ovšem ne slyší, zapamatuje si 30%. Jestliže jedinec informace vidí i slyší zároveň, zapamatuje si až cca 50%, pokud danou informaci navíc aplikuje, zvyšuje se zapamatovatelnost na přibližně 90% (2017, s. 50). Je tedy například vhodné, aby si student barevně zvýraznil (jak také již víme, barvy mohou

mimo jiné pomoci posílit pozornost dospělých učících se) důležité body v textu a následně jej četl nahlas.

V této podkapitole byly přiblíženy často používané a dle autorů také významné strategie přípravy na zkoušku jako je například plánování učení, čtení látky, vypracovávání otázek, shrnutí učiva, opakování apod. Domnívám se, že jedna z nejdůležitějších strategií přípravy na zkoušku je pro dospělého účastníka vzdělávání právě plánování, neboť je potřeba skloubit učení s ostatními povinnostmi. A jako významné se ukázalo také, i dle výše uvedeného výzkumu, vypracovávání otázek, porozumění, což zřejmě také souvisí se specifiky dospělého učícího se.

### **3.2 Strategie spojené se skládáním zkoušky**

Je možné se setkat s různými doporučeními pro úspěšné zvládnutí zkoušky. Před zkouškou je vhodné, jak uvádí Price a Maier (2010, s. 224), se dobře vyspat, v den zkoušky je také důležité myslet pozitivně („Zkoušku zvládnou!“) a pečlivě a včas si připravit vše potřebné, tedy zkontrolovat místo, hodinu a den zkoušky, zda student má více písícih propisek, vzít si případně čistý papír či si s sebou vzít pití atd. Autoři doporučují před vstupem do učebny se pokud možno vyhnout tzv. „skupinkaření“, tedy bavit se se spolužáky v hloučku o tom, co se kdo naučil a jak do hloubky, to může vést k šíření negativních emocí, protože student může mít pocit, že se nenaucil dobře něco, co se ovšem spolužáci pečlivě naučili.

Podobně jako Price a Maier doporučují i Payne a Whittaker (2007, s. 260–261) pro zvládnání stresu (nervozity, trémy) u zkoušky dostavit se na zkoušku včas, se všemi věci, které bude student potřebovat, zachovat si pozitivní přístup, věřit si a být rozhodnutý podat co nejlepší výkon, rozhodně nepochybovat o svých vědomostech a schopnostech, soustředit se plně na zkoušku a především se uvolnit.

Payne a Whittaker (2007, s. 374) také doporučují na začátku zkoušky se několikrát zhluboka nadechnout pro uklidnění, pozorně poslouchat pokyny zkoušejícího, poté si v klidu podepsat svůj test. Dále by si student měl pozorně přečíst otázky a v případě, že nebude například rozumět nějaké otázce (i u ústní zkoušky), měl by zkoušejícího požádat o vysvětlení. U písemných zkoušek doporučují (tamtéž, s. 261) věnovat se vždy pouze jedné otázce. Při vypracovávání písemných testů, jak uvádí Price a Maier, je vhodné si na začátku uvědomit, kolik času má student pro napsání zkoušky a čas si hlídat. Dále si tedy pozorně přečíst celý

test a následně vyhodnotit, které otázky student zvládne, které zvládne částečně, a které nezvládne. Poté by se měl rozhodnout, v jakém pořadí bude na otázky odpovídat, je dobré se nejprve zaměřit na otázky, u kterých si je student jistý, že ví odpověď a pokračovat s těmi, které ví alespoň částečně. Pokud je uveden také počet možných získaných bodů, lze při vyhodnocování pořadí přihlídnout i k tomu. Je také vhodné zvážit kolik času, je kterým otázkám potřeba věnovat. Je nezbytné pečlivě číst zadání otázek, aby nedošlo k případným chybám z nepozornosti, například student zodpoví jen část otázky (Price & Maier, 2010, s. 225). Hofmann a Löhle (2017, s. 187) navrhují podobný postup pro vypracovávání zadání písemné zkoušky, kdy je dle nich nejlepší možný způsob začít s otázkami, které student vyřeší nejsnáze. Pokud by začal s nejtěžšími, ztratil by příliš mnoho času a také by tím mohl snížit svou motivaci. Obecně je tedy možné říci, že je nevhodnější nejprve odpovídat na otázky, které se jeví jako snadné a student si je jistý odpovědí, dále vypracovávat otázky, které ví alespoň částečně.

Price a Maier (2010, s. 225) nedoporučují po zkoušce předčasně hodnotit vlastní výkon a také kontrolovat s ostatními správnost odpovědí, studenti by měli pamatovat na to, že teprve vzdělavatel určí, které odpovědi jsou dostatečné, a které ne. Nemá smysl se tím tedy předčasně zatěžovat.

### **3.3 Strategie pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou**

Předcházet stresu, zvládat, snižovat a odbourávat stres (zátěž) spojený se zkouškou, přípravou na ni je samozřejmě pro zdraví jedince důležité, strategií pro zvládání, snižování stresu také existuje celá řada, na následujících řádcích budou alespoň některé z nich, nejčastěji autory vyzdvihované a popisované, přiblíženy.

Jako důležitá strategie tlumící stres, respektive jeho prevence je plánování času (Kadlčík, 2004, s. 19). Řízení času, respektive jeho plánování (tedy i plánování učení) pomáhá vést a organizovat sebe sama, optimálně a smysluplně využívat čas a předcházet tak hektice, a tím i stresu (tamtéž, s. 59), podobný názor mají i Payne a Whittaker (2007, s. 262), také se domnívají, že nevytvoření plánu může mít za následek zbytečnou zátěž, stres, je tedy důležité s časem hospodařit efektivně a vše si včas a pečlivě naplánovat.

Payne a Whittaker (2007, s. 257–258) vyzdvihují důležitost odpočinku pro organismus, tedy i dostatečného spánku, píší také o přestávkách pro obnovu energie,



kdy je dobré při delší duševní práci dělat například co hodinu krátké, několikaminutové pauzy pro protažení, student se může uvolnit, trošku si odpočinout, zavřít na chvíli oči, může využít i relaxačních metod.

Další důležitou strategií je právě relaxace, o tom hovoří například Křivohlavý (2003, s. 89–90), Price a Maier (2010, s. 59) nebo také Payne a Whittaker (2007, s. 257–260), všichni autoři se shodují na tom, že relaxace je pro člověka velmi důležitá. Payne a Whittaker (tamtéž) pro relaxaci doporučují například meditaci, jógu, dechová cvičení či také poslech hudby. Křivohlavý (2003, s. 89–90) ještě přidává k relaxaci imaginaci, tedy záměrné zobrazování různých uklidňujících scénérií, obrazů. O roli dýchání a dechové relaxace píše Hofmann a Löhle (2017, s. 151–153), cílem dechových technik je zpomalit dýchání (snížit dechovou frekvenci), prodloužit fázi výdechu, prodloužit přestávky mezi jednotlivými dechy. Řízeným dýcháním je možné dosáhnout požadované fyziologické změny a uvolnění, tato dechová relaxace je tedy také vhodná ke snížení napětí přímo na zkoušce nebo před ní.

Velmi často je také doporučována fyzická aktivita, například Price a Maier (2010, s. 59) zmiňují cvičení, pohyb totiž pomáhá uvolňovat endorfíny, což navozuje pocit euforie a má pozitivní vliv na srdce, fyzická aktivita je také významný způsob vybití negativních pocitů například hněvu. Cvičení či jinou fyzickou aktivitu (procházka, běhání apod.) pro boj se zátěží, stresem doporučuje i Křivohlavý (2003, s. 140–141).

Pro zvládání stresu je také důležitá sociální opora. O sociální opoře píše například Křivohlavý (2003, s. 94–95), sociální oporou se rozumí jistá pomoc, která je poskytována druhými lidmi jedinci, který se nachází v zátěžové situaci. Jedná se tedy o jakýsi pomocný, podpůrný vztah. Price a Maier (2010, s. 59) také doporučují studentům komunikovat s rodinou, přáteli, svěřit se jim s problémy. Tím, že o problémech, těžkostech dotyčný mluví, je může začít vnímat z jiné perspektivy, získat na ně jiný názor. Důležitá je tedy i podpora druhých lidí, rodiny, přátel, spolužáků. I Payne a Whittaker (2007, s. 259) zmiňují důležitost setkávání a komunikace s ostatními lidmi, je důležité nějakým způsobem ventilovat své myšlenky, pocity, je tedy dobré mít někoho, kdo jedinci naslouchá, podpoří ho, nabídne mu jiný pohled na situaci.

Autoři považují za velmi významnou strategii eliminaci stresu pozitivní myšlení. Jak uvádí Payne a Whittaker (2007, s. 259), pozitivní myšlení také příznivě ovlivňuje sebevědomí, student by si měl říkat věty typu: „Zvládnou to!“, „Zasloužím si úspěch!“, „Dosáhnu toho, co chci!“ apod. Jestliže bude jedinec věřit sám sobě a tomu, co si předsevzal, spíše se plně odevzdá práci, která je dosažení cíle nezbytná. Jak uvádí Hofmann a Löhle (2017, s. 164, 166–170) je tedy důležité eliminovat škodlivé myšlenky (např. „Vůbec nic nevím“, „Možná se mi to nepovede.“). Je třeba takové myšlenky identifikovat a zastavit. Je možné, například u písemné zkoušky, záměrně si vybavit myšlenku, která se týká daného úkolu (např. „Začnu s nejjednodušší otázkou.“, „Když znervózním, začnu s dechovým cvičením.“).

Dále je například doporučována zdravá, správná strava, tedy vyhnout se velkému množství alkoholu, jíst zdravé jídlo pro dostatek energie apod. (Perice & Maier, 2010, s. 59). Užívání alkoholu, cigaret či drog jako strategii zvládnání rozhodně není doporučováno (Křivohlavý, 1994, s. 55).

Jak vyplývá z faktorů zátěže i ze strategie přípravy na zkoušku, je možné do strategií pro prevenci a eliminaci stresu (zátěže) také například zařadit vyhledávání klidu pro učení, přípravu prostředí. Stejně tak přizpůsobení učení biorytmu jedince, o tom také hovoří například Kadlčík (2004, s. 19–20). Tato část práce se tedy zabývala významnými, doporučenými strategiemi prevence a eliminace, zvládnání stresu, jako je například plánování času, fyzická aktivita nebo naopak odpočinek, relaxace či pozitivní myšlení, které mohou studentům pomoci během přípravy na zkoušky i v průběhu samotných zkoušek.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 Výzkumný problém

Výzkum této práce byl zaměřen především na vnímání a prožívání vysokoškolské zkoušky dospělými účastníky vzdělávání kombinované formy studia a také na učební strategie, které používají. Zkouška je v této práci pojímána co nejkomplexněji, zahrnuje tedy nejen skládání samotné zkoušky ale i přípravu na ni, tzn. i učební strategie. Pro lepší přehlednost a především právě pro co nejkomplexnější pojetí byly učební strategie rozčleněny na strategie přípravy na zkoušku, strategie spojené se skládáním zkoušky a strategie pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou. Při studiu relevantní literatury k tématu se mi nepodařilo nalézt výzkum, který by se zabýval tématem vysokoškolské zkoušky a učebních strategií, tak jak jej pojímám v této práci. Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, domnívám se, že pro andragogiku a mě jako andragoga je důležité a obohacující se takovými tématy zabývat. Výsledky výzkumu mohou přispět k pochopení vnímání a prožívání zkoušky dospělými účastníky vzdělávání, kteří jsou objektem andragogiky a k porozumění jejich životním zkušenostem. Toto porozumění je pochopitelně důležité pro vzdělavatele (lektora, zkoušejícího) a při případném andragogickém působení, andragogické intervenci. Výsledky výzkumu samozřejmě také mohou obohatit a rozvinout teorii týkající se tématu zkoušky a učebních strategií. Vzhledem k výzkumnému problému byly tedy vytvořeny cíle výzkumu, které jsou uvedeny níže.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo porozumět tomu, jak vybraná skupina účastníků vzdělávání dospělých vnímá zkoušku a popsat jaké zaujímají učební strategie. Záměrem bylo využít získané poznatky pro andragogickou praxi, respektive pro návrh doporučení dospělým účastníkům vzdělávání, pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou, a dále také pro návrh doporučení vzdělavatelům, případně zkoušejícím, jak mohou snížit zátěž spojenou se zkouškou, jež působí na dospělé účastníky vzdělávání.

Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky (VO), přičemž některé z nich byly ještě rozvedeny na dílčí výzkumné otázky (DVO):

VO1. Jak dospělí účastníci vzdělávání vnímají zkoušku?

DVO1-1. Jaké zátěžové faktory spojené se zkouškou považují dospělí účastníci za významné?

VO2. Jaké učební strategie zaujímají dospělí účastníci vzdělávání?

DVO2-1. Jaké používají strategie při přípravě na zkoušku?

DVO2-2. Jaké používají strategie spojené se skládáním zkoušky?

DVO2-3. Jaké používají strategie pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou?

VO3. Jaká doporučení dospělí účastníci vzdělávání navrhnou ke snížení zkouškové zátěže ze strany vzdělavatele (zkoušejícího)?

## 5 Metodika

Vzhledem k cílům této práce se jako nevhodnější jevil kvalitativní design výzkumu, neboť: „*Posláním kvalitativního výzkumu je porozumění lidem v sociálních situacích*“ (Disman, 1993, s. 289). Největší přednost kvalitativního výzkumu je spatřována právě v možnosti sledovat daný jev do hloubky a díky tomu porozumět situaci. Ovšem výsledky výzkumu nelze zcela zobecnit jako u kvantitativních výzkumů, nicméně je to dobrý nástroj k porozumění (tamtéž, s. 286).

Jako výzkumný přístup byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA). Díky tomuto výzkumnému přístupu je možné porozumět žité zkušenosti člověka (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 1). IPA se snaží detailně prozkoumat svět člověka, vztah lidí ke světu, zaměřuje se na individuální konkrétní zkušenosti jednotlivců, což následně umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu, fenoménu (tamtéž, s. 21). Výzkumná otázka se tedy dle Smitha a Osborna (2003) ptá, jak určitý jedinec či skupina vnímají či prožívají situaci, se kterou jsou konfrontováni či jakým způsobem dané zkušenosti přisuzují smysl (in Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 12). Dle Smitha, Flowerse a Larkina (2009, s. 80) neexistuje správný nebo špatný způsob provedení analýzy, autoři dokonce vyzývají výzkumníky k inovativnímu přístupu k analýze. IPA je tedy poměrně otevřený výzkumný přístup, který podporuje inovativní a kreativní použití základních

jednotlicích principů, spíše než přísné dodržování závazných postupů analýzy a interpretace dat. IPA je přístup, který čerpá z fenomenologie, hermeneutiky a idiografie (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 11). Fenomenologická je IPA v tom, že usiluje o co nejbližší kontakt s individuální – jedinečnou žitou zkušeností člověka a následné porozumění této zkušenosti, toto detailní zkoumání se snaží provést tak, aby bylo možno danou zkušenost vyjádřit spíše svými vlastními výrazy než dle předem nadefinovaných systémů kategorií (tamtéž, s. 32). IPA také čerpá z hermeneutiky - neustále se pohybuje po hermeneutické spirále od jednotlivin k celku a zase zpátky a tyto vztahy interpretuje. IPA je idiografická v tom smyslu, že se detailně zaměřuje na jednotlivé případy a způsoby, jakými jednotlivci svým zkušenostem rozumějí. Z tohoto důvodu IPA pracuje s malými, cíleně vybranými a pečlivě situovanými výzkumnými vzorky. Právě proto je IPA vhodná také pro jednopřípadové studie (Smith, Flowers & Larkin, 2009, s. 28–29).

IPA je tedy, podle mého názoru, přístup vhodný pro výzkum, který se snaží porozumět zkušenosti člověka, jeho vnímání, prožívání určité situace, v tomto případě vysokoškolské zkoušky.

## **5.1 Sběr dat a popis výzkumného souboru**

Pro sběr dat byla zvolena metoda individuálních polostrukturovaných rozhovorů, které jsou dle Smitha, Flowerse a Larkina (2009, s. 57) ve výzkumném přístupu IPA používány nejčastěji, jejich přednost spočívá v dostatečné flexibilitě, která dává komunikačnímu partnerovi možnost volně mluvit o daném tématu, reflektovat svůj postoj, přemýšlet o tématu, zároveň výzkumník naslouchající komunikačnímu partnerovi, může sledovat, co se v rozhovoru vynořuje, co je pro komunikačního partnera významné, může se dále doptávat a také rozhovor, poměrně snadno, usměrňovat, aby se například příliš neodchýlil od tématu.

Jak již bylo nastíněno výše, je doporučováno pracovat spíše s malým homogenním výzkumným vzorkem. Samozřejmě ukončení sběru dat závisí také na dostatečné saturaci výpovědí. Autorkou práce byly hromadně ve třídách osloveny a požádány o spolupráci studentky kombinované formy studia Katedry sociologie, andragogiky a kulturní antropologie, Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Při tvorbě výzkumného souboru jsem se zaměřila na ženy hned z několika důvodů, prvním z nich byla právě homogenita vzorku, dále jsem

předpokládala, na základě poznatků, které poskytla literatura, že například ženy mají méně volného času vzhledem k vícenásobným rolím, které musí zastávat (to dokládá i graf č. 1), tudíž se u žen může vyskytovat větší množství zatěžujících faktorů, což může způsobovat značný stres, to dokládají Carney-Crompton a Tan (2002, s. 141), kteří uvádí, že mnoho studií dokázalo, že přibývání rolí, požadavků, časových konfliktů je spojeno s vysokou mírou stresu, úzkosti a deprese především u dospělých studentek (přičemž odkazují na autory např. Beckels & Meashey, 1997; Leavitt, 1989). Dalším důvodem byl fakt, že u žen je prokázána vyšší míra používání učebních strategií než u mužů, což uvádí například Lojová a Vlčková (2011).

Místo rozhovoru si komunikační partnerky mohly samy volit, aby se cítily co možná nejpohodlněji, některé rozhovory se tedy odehrály doma u komunikačních partnerek, jiné proběhly v kavárně. Každý rozhovor byl zahájen neformální konverzací, během níž byly komunikační partnerky blíže seznámeny s autorkou práce, tématem výzkumu, cíli apod. Záměrem bylo navodit důvěrnou a příjemnou atmosféru a otevřít prostor pro následné otázky. Komunikační partnerky byly vyzývány, aby volně vyprávěly, vysvětlovaly a doplňovaly informace. Každá z komunikačních partnerek před rozhovorem podepsala informovaný souhlas, v němž souhlasila také s nahráváním rozhovoru. Všechny nahrávky rozhovorů byly co nejdříve po uskutečnění každého rozhovoru doslovně přepisovány (ukázka přepisu viz příloha č. 1). V průběhu celého setkání s komunikačními partnerkami a bezprostředně po něm byly také zapisovány různé související informace do terénních poznámek.

Na úvod rozhovoru byly zjišťovány informace týkající se kontextu (např. věk, zda komunikační partnerka pracuje souběžně se studiem, zda má malé děti, jak velký je odstup od předchozího studia, motivace ke studiu). Otázky pro rozhovory byly sestaveny na základě cílů a výzkumných otázek. Bylo tedy vytvořeno celkem osm otázek, ty však představovaly jen základní osu celého rozhovoru, vždy záleželo na konkrétním rozhovoru, jak moc se komunikační partnerka rozovídala, co již zmínila, pokud to bylo potřeba, byly otázky přizpůsobeny porozumění komunikační partnerky:

- Jak vnímáte zkoušku?
- Jaké faktory hrají roli ve Vašem vnímání zkoušky? (pozn. myšlen např. typ zkoušky, odstup od předchozího studia)

- Jaké pocity u Vás zkouška navozuje?
- Co Vás vzhledem ke zkoušce zatěžuje, případně může zatěžovat?
- Jaké používáte strategie při přípravě na zkoušku?
- Používáte nějaké strategie během zkoušky? (pozn. myšleno např. vypracovávání písemné zkoušky)
- Máte nějaké strategie pro předcházení či zmírnění zátěže, stresu při přípravě na zkoušku, během zkoušky?
- Může Vám nějak vzdělavatel (lektor, zkoušející) pomoci se snížením zátěže (vzhledem ke zkouškám)?

Na závěr každého rozhovoru byl komunikačním partnerkám dán prostor pro doplnění informací, vyjádření čehokoli, co nezaznělo a případné otázky, poté následovala neformální komunikace a přátelské rozloučení.

Výzkumu se tedy v konečném součtu zúčastnilo celkem osm komunikačních partnerek (KP). Jednalo se o studentky oborů bakalářského stupně studia: Sociální práce, Řízení vzdělávacích institucí a Andragogika v profilaci na personální management. Základní charakteristiky výzkumného souboru uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 3 *Charakteristika výzkumného souboru*

Komunikační partnerka	Věk	Děti	Zaměstnání	Odstup od předchozího studia (přibližně)
KP1	29 let	0	Pracuje (plný úvazek)	5 let (VŠ)
KP2	48 let	2 (školní věk)	Pracuje (plný úvazek)	30 let (ne VŠ)
KP3	30 let	0	Pracuje (plný úvazek)	5 let (VŠ)
KP4	27 let	0	Pracuje (plný úvazek)	6 let (ne VŠ)
KP5	40 let	2 (školní věk)	Pracuje (plný úvazek)	0 let (SŠ)
KP6	33 let	1 (batole)	Pracuje jen nárazově – rodičovská dovolená	5 let (VŠ)
KP7	50 let	2 (již dospělé)	Pracuje (plný úvazek)	31 let (ne VŠ)
KP8	30 let	0	Pracuje (plný úvazek)	5,5 roku (VŠ)

Zdroj: autorka práce

Jak vyplývá z předložené tabulky, jednalo se o ženy, jejichž věk se pohyboval v rozmezí od 27 do 50 let, tři z nich mají malé děti. Kromě jedné komunikační partnerky současně se studiem všechny pracují (na plný úvazek). Nejvýraznější

odstup od předchozího studia činí 31 let, jedna komunikační partnerka navázala přímo na předchozí studium na střední škole, tedy odstup od předchozího studia nebyl žádný. Čtyři komunikační partnerky již měly zkušenosti s vysokoškolským studiem. Téměř všechny studují ze své vlastní vůle, vlastní motivace. Chtějí si prohloubit či zvýšit kvalifikaci, zaujal je daný obor nebo také studoval někdo z přátel či blízkých a proto se rozhodly, že to zkusí také. Pouze KP4, jako jediná studuje v podstatě kvůli svým rodičům, nicméně je ráda, že se na vysokou školu přihlásila.

## **5.2 Etické aspekty výzkumu**

Vzhledem k povaze tohoto výzkumu bylo nutné pečlivě zvážit veškeré možné etické aspekty práce. Všechny komunikační partnerky byly již v průběhu oslovení a následně při osobním setkání za účelem rozhovoru seznámeny s tématem a cíli výzkumu, metodami jeho realizace a následného způsobu nakládání se získanými daty. Komunikační partnerky byly ujistišeny o zachování anonymity, dobrovolnosti celého rozhovoru a bylo jim zdůrazněno, že mohou rozhovor kdykoli ukončit a mohou odmítnout odpovědět na otázky, které by jim byly nepříjemné či pro ně nějak citlivé. Komunikační partnerky souhlasily s výše zmíněným podepsáním informovaného souhlasu.

Z důvodu zachování anonymity tedy nejsou v práci uváděna jména a informace, které by mohly komunikační partnerky identifikovat, místo jmen je používáno označení: komunikační partnerka (KP) a číslice (např. KP1). Ze stejného důvodu nejsou k jednotlivým komunikačním partnerkám přiřazovány obory studia, v prepisech rozhovorů byly začernovány pasáže s citlivými údaji.

## **5.3 Analýza a interpretace dat**

Analýza dat z rozhovorů probíhala v souladu s obecným postupem dle Smitha, Flowerse a Larkina (2009, s. 82–103), postup těchto autorů také velmi přehledně popisují a shrnují Koutná Kostínková a Čermák (srov. 2013, s. 16–22). Analýza tedy probíhala v těchto krocích:

0. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu – v této fázi bylo nutné uvědomit si vlastní motivaci pro práci s daným tématem a vlastní prekoncepce, které s tématem souvisejí a dále si uvědomit interpretativní roli ve výzkumném procesu. V této fázi jsem vedla vnitřní dialog sama se sebou, přemítala jsem nad tématem a zaznamenávala si poznámky s hlavními body této reflexe.



1. Opakovaný poslech nahrávky pro nasátí atmosféry a opakované čtení – šlo o podnícení aktivního zájmu o data, doporučuje se proto, aby se komunikační partner stal středem zájmu výzkumníkovy pozornosti.

2. Počáteční poznámky, komentáře a popis – byla dodržována zásada otevřenosti vůči datům, tedy nic apriori nezavrhouvat, každý údaj v tomto kroku analýzy byl považován za stejně významný. Na široký volný okraj papíru s přepisem rozhovoru byly zapisovány komentáře a poznámky k textu, šlo o první pokus texty rozčlenit do tematických celků.

3. Transformace poznámek do tzv. rodičích se témat – šlo o přetvoření předchozí poznámky do výstižných témat, která zachycují zkušenost, prožitek komunikačního partnera. Šlo především o pokus témata pojmenovat výstižnou nálepkou. V této fázi byly texty, podle tematických celků vkládány do tabulek o dvou sloupcích, jeden sloupec byl vyplněn částí textu a do druhého byly zapsány všechny poznámky z předešlé fáze a byly doplněny o název tématu – nálepkou (ukázka viz příloha č. 2). Poté byly tabulky s texty rozstříhány na základě těchto tematických celků.

4. Hledání vztahů a klastrování témat – tato fáze znamenala návrat na začátek analýzy – v kontextu již provedené analýzy bylo možné uvidět téma v novém světle. Rozstříhané tematické celky byly rozloženy na větší plochu, byly hledány vztahy mezi nimi a následně byla související, příbuzná témata seskupována do shluků, které nesly společnou ideu.

5. Analýza dalšího případu – opakování kroků 1 až 4.

6. Hledání vzorců napříč případy – tato fáze znamenala nové přeskupení témat a pokus o konečnou formulaci témat (kategorií) a shluků, konečných tematických okruhů. V této fázi šlo především o propojení jednotlivých analýz, nalezení souvislosti mezi výpověďmi jednotlivých komunikačních partnerek.

Interpretace v perspektivě IPA je úzce zakotvená v textu a také připouští, že je to vždy výzkumník se svým životním kontextem, kdo je jejím autorem. Jak uvádí Smith, Flowers a Larkin (2009, s. 37) z perspektivy IPA je interpretace zdařilá, hodnověrná pokud je založena především na výrazech samotného komunikačního partnera, tedy je důležité vkládat přímé citace. Koutná Kostínková, Čermák (2013, s. 22) dále odkazují na Pringle et al. (2011), kteří zdůrazňují, že interpretujeme

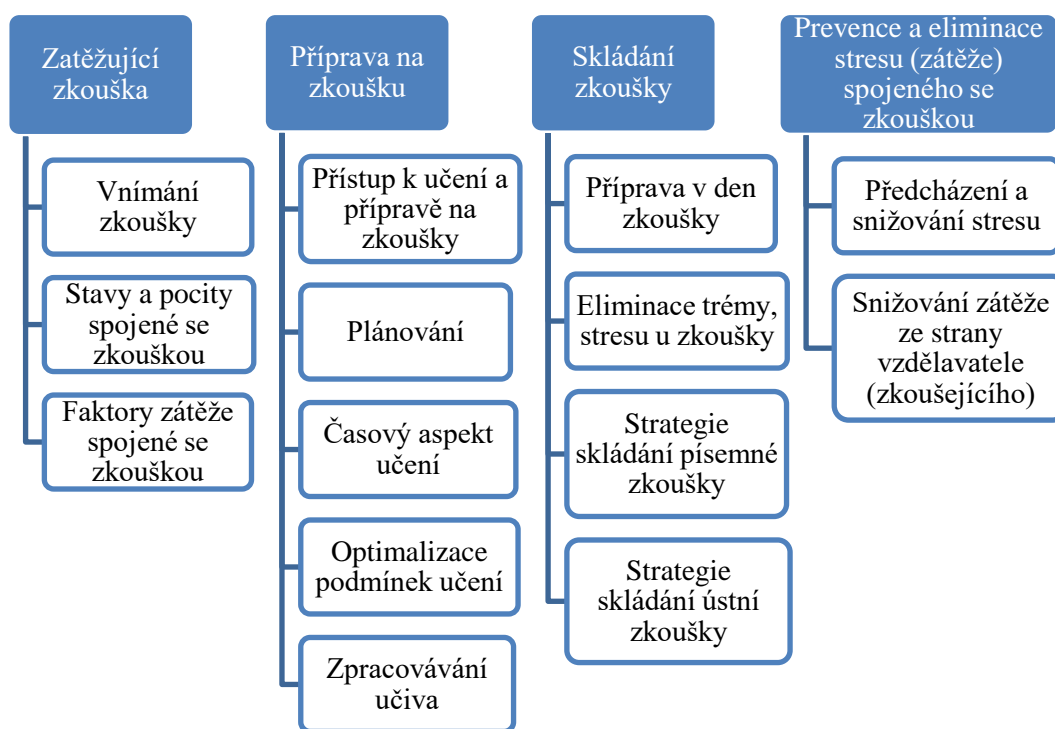
přesvědčení komunikačního partnera a akceptujeme jeho příběh. Tento přístup byl při interpretaci dat pečlivě dodržován.

## 6 Výsledky výzkumu

V rámci analýzy rozhovorů, která byla popsána v předchozí kapitole, byly identifikovány celkem čtyři hlavní tematické okruhy seskupující, zahrnující konkrétní témata (kategorie), která spolu souvisejí. Tato témata (kategorie) zachycující zkoumanou problematiku obsahují jisté subkategorie, které jsou v následujícím textu v rámci každého tématu zvýrazněny tučným písmem. Přehled tematických okruhů a kategorií je uveden ve schématu č. 1, kompletní vypsání či schematické znázornění jednotlivých subkategorií by bylo příliš obsáhlé, proto jsou tedy zvýrazněny přímo v textu. V následujících podkapitolách jsou představena zjištění k jednotlivým tematickým okruhům, tato zjištění vzniklá z analýzy a interpretace dat jsou podložena doslovnými citacemi výroků komunikačních partnerek. Ovšem záměrem bylo především vytvořit přehledné zpracování výsledků, nikoli uvést všechny získané výpovědi. Pro porozumění kontextu jsou některé citace rozsáhlejší. Nepodstatné či nesouvisející části výpovědí, kdy se například komunikační partnerka odchýlila od tématu, byly vynechány a nahrazeny třemi tečkami (...), paraverbální projevy jsou uvedeny v závorce kurzívou např. (*smích*), někdy bylo nutné vložit do citace poznámku pro zajištění porozumění dané citaci, tyto poznámky jsou uvedeny v závorce např. (potítko). Některá témata se vzájemně překrývají a doplňují, jsem si vědoma skutečnosti, že by bylo možné mnoho výpovědí přiřadit k více kategoriím, pokud se zdálo opravdu vhodné použít například část citace k doplnění či vysvětlení jiného tématu, bylo tak učiněno a některé části citací se tedy mohou v textu opakovat.

O jednotlivých tematických okruzích je pojednáváno v následujícím textu dle struktury naznačené v níže uvedeném schématu.

Schéma č. 1 *Struktura tematických okruhů a témat (kategorií)*



Zdroj: autorka práce

## 6.1 Zatěžující zkouška

Tento tematický okruh pojednává o tom, jak dospělé účastnice vzdělávání vnímají zkoušky, jaké faktory mohou toto vnímání ovlivňovat. Dále také jaké stavy a pocity u nich zkoušky a příprava na ně vyvolává, a jak se u nich projevují. V rámci tohoto okruhu je také pojednáváno právě o faktorech, které dospělé účastnice zatěžují a mohou zatěžovat v souvislosti se zkouškou. Tento tematický okruh se tedy skládá z těchto kategorií:

- vnímání zkoušky,
- stavy a pocity spojené se zkouškou,
- faktory zátěže spojené se zkouškou.

### 6.1.1 Vnímání zkoušky

Všechny komunikační partnerky vnímají do jisté míry zkoušku jako **zátěž**, zkoušky jsou pro ně často **stresující**, KP2 zmínila také to, že se **těší, až bude mít zkoušku za sebou**. Komunikační partnerky ovšem zkoušku také považují za **přirozenou součást studia** a pocity spojené s ní berou jako normální. Například pro

KP3 je zkouška také **příležitostí dostat jedničku** a přiblížit se stipendiu: „*Je to určitě motivace dostat další jedničku a přiblížit se dál zase k tomu stipendiu.*“

„*No hodně stresující, ono taky záleží jakou. (...) Tak vůbec ty zkoušky jsou (smích) takovy to.. oblíbená část roku.*“ (KP1)

„*Je to takovej stres, zároveň jako vím, že něco vím, takže vím, že něco napíšu a zároveň prostě si nejsem úplně...*“ (KP2)

„*Už se těším na to, až to budu mít za sebou. Jo, ten pocit, to je taková ta úleva.*“ (KP2)

„*Beru to jako přirozenou součást toho, že do té školy chodím proto, abych se něco naučila a ukázala, že jsem to zvládla. Takže zátěž možná ty dva dny nebo ten jeden den v podstatě před tou zkouškou, kdy je opravdu je potřeba ty otázky celé zopakovat, celé projít a celý den věnovat tomu globálnímu opakování. Tak ten jeden den, možná, je trošku nepříjemný, protože už nemůžu udělat nic jiného.*“ (KP3)

„*...je pro mě ta zátěž jako velká, takže já zkoušku beru určitě jako zátěžovou, stoprocentně...*“ (KP4)

„*...zkouška je hodně stresová, pro mě jako stoprocentně, kdyby nebyly, tak by to bylo lepší, ale zas by to nebyla vysoká škola, že jo. A nevím co, možná to někdo tak nebere, ale za mě je to stresový a je to hlavně o tom, čase, a že máte nějaký pokusy a musíte to splnit, je to tam prostě takhle limitovaný, ale to tak bude vždycky, to prostě je.*“ (KP4)

„*...prostě zkouška být musí, nervy musí být, to asi bez toho prostě nejde, to k tomu patří, to by bylo divný, kdybych nebyla nervózní asi (se smíchem).*“ (KP5)

Samozřejmě vnímání a prožívání zkoušky (jako celku, včetně přípravy na ni) ovlivňují různé faktory, vždy záleží na konkrétní situaci, o jakou zkoušku se jedná, jaké jsou okolnosti při přípravě na zkoušku apod., nejdůležitější to zřejmě shrnuje KP6: „*...jak kterou, hodně to závisí od toho, kolik toho s náma proberou na hodinách a jakým způsobem, jak jsou třeba udělané skripta, takže když jsou udělané dobře a je to téma, které mě baví, plus když nám dají dost informací, jakým způsobem ta zkouška třeba bude probíhat nebo na co se máme zhruba připravit, případně jsou třeba i ty otázky tam, jako na co.. co po nás budou chtít, tak je ta příprava rozhodně lepší a menší stres, než když to tak není, než když ty skripta nejsou*

*úplně dobře udělané nebo je to takové jako rozplzlé, ale jinak ta zkouška samotná je stres, to prostě.. Je to zátěž, rozhodně, no. Jak časová, tak jako psychická...“.*

Právě i **typ zkoušky**, zda je **zkouška písemná, ústní** či **ústní s tzv. potítkem** (prostorem pro přípravu otázky), hraje ve vnímání a prožívání zkoušky svou roli. Komunikační partnerky hovořily o různých typech zkoušky, srovnávaly je mezi sebou, vyjadřovaly se ke kladům a záporům daných typů. Samozřejmě nelze říci, který typ zkoušky komunikační partnerky vnímají lépe, nebo který je pro ně méně zatěžující, názory a zkušenosti komunikačních partnerek se různí, záleží na konkrétní partnerce, jak daný typ vnímá. Na čem se komunikační partnerky často shodovaly, byly právě klady a zápory typů zkoušek. U písemné zkoušky často hovořily o negativu, který spatřují ve formulaci otázek, které nemusí porozumět, což se u ústní zkoušky nestane, neboť zkoušející může otázku vysvětlit, popřípadě pokud by zkoušejícímu nestačila odpověď, může se dále doptávat. U ústní zkoušky může zase výsledek ovlivnit například nálada zkoušejícího. Potítka, tedy možnost připravit si odpověď na otázku, vnímá více komunikačních partnerek jako pozitivum.

*„Já třeba radši píšu, než mluvím, takže před písemnou nemám asi takovej jakože stres, takovej pres, než před ústníma.“ (KP1)*

*„... (potítka) rozhodně je to lepší, protože nepíšu si všechno, ale mám aspoň body, protože já když mluvím, tak bych chtěla říct všechno hned, všechno co vím hned a to, a pak se seknu a ztratím nit, takže tady to potítka je fajn, když aspoň kouknu, vidím a teď jsem se ztratila tady, tady a trošku mě to jako posune...“ (KP1)*

*„... Já si myslím, že u vlastně u toho testu tam tě nemá co nakopnout. Tam, kromě toho, že v podstatě tam je ta otázka... Jo ono taky záleží, jak je položená otázka (...) kolikrát je to takový zavádějící, že si úplně nejseš jistá, jestli se ptá, co chceš odpovědět. Ale u toho ústního projevu přece jenom je tam ten partner i ten zkoušející, tak je schopný... ne že by pomáhal, ale reaguješ na něho, že jo, nějakým způsobem. On prostě dává otázky, třeba nějaké doplňující otázky. (...) Ono to má asi každý svoje. Tam vlastně můžeš rozepsat.... v klidu rozepsat nějakou svou myšlenku. Tam zase jako záleží na té slovní zásobě. Asi. Ale myslím, že ten.. ta ústní.. pro mě asi bude lepší.“ (KP2)*

„Že máš čas prostě se na to nějak připravit (potítko), ale potom si myslím, že zase už ti zkoušející očekávají, že prostě jseš připravená a máš jako už ty odpovědi nachystaný. Jako jo, já si myslím, že jo, že to není špatný.“ (KP2)

„Pokud mám otázku jednu a mám se rozepsat v testu, tak si myslím, že není pak objektivní hodnocení to, jestli jsem toho napsala opravdu hodně, jestli toho je málo, jestli to je přesně to, co ten učitel považuje za důležité, abych tu jedničku pak mohla dostat. Takže tam se můžu bát toho, že tu jedničku nedostanu, protože zrovna tam není to, co ten učitel vyžaduje. Ale když je ta ústní zkouška a učiteli můžu naznačit, že mám zájem o jedničku, ať se třeba sám doptá, že opravdu jsem se poctivě učila, a že ten výsledek chci na výbornou, takže mi může položit nějakou doplňující otázku, což u té písemky už možné není.“ (KP3)

„(Potítko) ...pokud to umím, tak bych rovnou přišla a rovnou bych řekla, co všechno o tom tématu vím a i na té předcházející škole i teď, mi to spíš vadí, protože to prodlužuje tu nervozitu před tím „už to konečně ze sebe dostat“ a odejít ze zkoušky.“ (KP3)

„...u písemné mně dělá problém to, že třeba člověk nemusí úplně porozumět otázce, s tím jsem se taky setkala, že mně fakt hodně času zabralo to, než jsem zjistila co po mě chtěou. U ústní, já jsem takovej obkecávací typ, takže já mám radši ústní, protože já to hodně obkecám, nebo snažím se.. když nevím, tak aspoň to zkouším obkecávat, kdežto u té písemné člověk musí napsat prostě v bodech a hotovo.“ (KP4)

„...vždycky prostě písemná mě dopadla líp, jak ústní, nevím no. Protože když... Já se musím zamyslet, teďka jako přemýšlím, jak to teda je, a když s někým mluvím, tak to nenacházím jakoby, ale když jsem sama, nikdo mě.. mám psát, tak mě to většinou tam naskočí. A ten rozhovor.. asi je to horší ta ústní. (...) (potítko) určitě, určitě lepší, stoprocentně lepší.“ (KP5)

„...písemná je taková jako, že když zrovna nebudu mít nahozenou udičku, tak můžu selhat, to je ten stres, u té ústní zase vím, že tu udičku třeba nahozenou mít budu, když budu vědět, tak to pak se rozjede, což je fajn, ale musím to zase vědět. Takže je to takové, tam (u ústní) mám ten strach posunutý, ještě trošku jinam, abych se neznemožnila (...) u té ústní zkoušky mě hodně stresuje to, jaká bude nálada toho vyučujícího. Jo, protože, když náladu nemá a to se občas stává, tak jako jsme lidi, že,

*tak můžu dopadnout třeba daleko hůř, než když bych šla na druhý den a je to takové jako miň předvídatelné.“ (KP6)*

*„Trochu lepší jsou pro mě písemné zkoušky, než ústní, tam jakoby mám pocit, že se ty moje mínusy, ty slabé stránky odhalí, nechci vypadat jako blbec, jako na tom papíře mě to tak nevádí. (...) ústní zkoušky jsou pro mě stresující mnohem víc (...) jsem nervózní z toho přímého kontaktu s učitelem, i když si to připravím, tak se stejně vždycky může zeptat na něco jiného a taky to tak většinou je, že když vycítí nějakou nejistotu, tak se na to začne víc ptát, to se u písemky nestane.“ (KP8)*

Komunikační partnerky také často **srovnávaly své předchozí a současné studium** (všechny měly zkušenost s vysokoškolským studiem), KP1, KP3 a KP8 hovořily o tom, že zkoušky jsou méně zatěžující, pokud **studují ze své vlastní vůle** a **motivace** ke studiu je spíše **vnitřní**. KP3 také zmínila, že celkově současné studium pro ni není tak zatěžující, jako předchozí (hovořila o tom, že předtím měla velmi náročný obor, v současné době má dobrou pracovní dobu a nemá děti), zdůraznila, že jí teď **studium více baví**, vybírá si předměty, které jí baví, a tudíž je pro ni **snazší**, než během předchozího studia, **získat** zápočet či zkoušku. Naproti tomu KP6 hovořila o tom, že **zkouška** je pro ni teď **větší zátěž** (má malé dítě), nicméně celkově **se jí**, podobně jako KP3, **studuje lépe**, protože studium je více partnerské.

*„...to dělám dobrovolně teďka, hodně je to z mojí vůle, takže už to není takovej úplně ten pres, jak to byl na začátku, že to neudělá a doma budou prostě to.. a musí to udělat.“ (KP1)*

*„Naopak, si myslím, že mně to možná i víc baví teď. (...) s těmi volitelnými předměty a vyberu si ty, které mě baví, takže i třeba získat ten zápočet, mám pocit, že je možná teď snazší, než bylo před těmi pěti, šesti lety.“ (KP3)*

*„...nepřijde mi, že teď bych se stresovala víc, možná naopak miň, tím, že už si říkám, že jednu školu mám a tady tohle studuju jenom proto, že to chci já a nikdo mě do toho nenutí...“ (KP8)*

*„Pro mě je větší.. (zkouška jako zátěž) ..mě se teda studuje líp, protože i ten přístup těch vyučujících je jiný, vzhledem k tomu, že už máme za sebou nějakou praxi, jsme si věkově blíží, i jako profesně v podstatě, často jsou tam i lidé, kteří jsou starší, než ti*

*vyučující, mají za sebou víc životních zkušeností (...) je to jako víc takové partnerské...“ (KP6)*

### **6.1.2 Stavy a pocity spojené se zkouškou**

Komunikační partnerky hovořily o pocitech spojených se zkouškou a přípravou na ni, identifikovaly u sebe různé duševní stavy spojené s prožíváním zkoušky například, **úzkost, stres, strach, očekávání, napětí, pocit, že se musí učit** a především, **nervozitu**, respektive **trému**, o které hovořily všechny komunikační partnerky. Nervozita - tréma se většinou objevuje v relativně krátkém intervalu před zkouškou a se začátkem zkoušky opadne. **Míra nervozity, trémy, stresu** před zkouškou a během ní je spojena **přípraveností na zkoušku**, jak uvedly KP1 a KP2. Také zřejmě míra nervozity závisí i na tom, jak moc **jde** studentce o výsledek, **známku**, jak naznačila KP3. **Tlak u zkoušky**, může ovšem podle KP7 pomoci podat **lepší výkon**.

*„Úzkost, to hlavně nejvíc, no nevím, jakože ta nervozita je někdy a zase záleží, když jakože jsem připravená tak zase si myslím jako že ne, zase jsou to výkyvy...“ (KP1)*

*„...záleží, jak moc nevím, a pak jsem o to víc nervózní a už to potom se to valí a málo kdy to dopadne tak, jak bych aji chtěla...“ (KP1)*

*„...asi to záleží, jak jsem moc na tu zkoušku připravená, čím míň jsme na ni připravená, tím víc jsem ve stresu...“ (KP2)*

*„No, určitě nervozitu. Protože kdyby mi nezáleželo na tom, dostat dobrou známku, tak si myslím, že bych nebyla tak nervózní a nešla si za tím s tím strachem, že opravdu chci, aby to dopadlo dobře a většinou teda ten den předem. (...) to teda paradoxně opadne opravdu první dvě minuty po zahájení zkoušky. Takže je to v podstatě zbytečné, ale neovlivním to. Je to tam vždycky.“ (KP3)*

*„Tréma mi začíná přesně vždycky ráno, nemám.. já to tak mám pořád, nemám to ani den předem, ani když vím, že se to blíží, to nemám, ale ráno už vím, už to na sobě poznám. Takže trému určitě mám, při té zkoušce mně hrozně dlouho trvá, než se do toho dostanu, já jsem hrozně jakoby, jsem v tom stresu určitě...“ (KP4)*

*„...pocity, že se budu do noci učit. (...) jako napětí, že člověk fakt musí něco dělat a musí se začít učit a jestli to vůbec umí a tak no.“ (KP4)*



*„I přesto, že jsem opravdu připravená, tak se prostě strašně bojím a nervuju, ale jako nestane se mi, že by mi něco vypadlo nebo si nevzpomněla, zas asi takovej stres to není, jako v tu chvíli, kdy mám ten test, tak už píšou, píšou a píšou, už to jakoby nevnímám...“ (KP5)*

*„Nervozitu, očekávání, strach...“ (KP6)*

*„...já asi pod tím tlakem, prostě podám lepší výkon...“ (KP7)*

*„Já během té zkoušky opravdu jako nejsem nervózní, fakt to vypouštím, protože vím, že už s tím fakt nic neudělám. Spíš mě stresují ty minuty před tou zkouškou, když tam všichni stojí na té chodbě, opakuji si, teď jako se ptají na ty věci a pletou to...“ (KP8)*

Několik komunikačních partnerek zmiňovalo i jisté **projevy** těchto **duševních stavů** spojených se zkouškou jako například **neúčelné pohyby rukou, pocení dlaní, studené ruce, zima, problémy se spánkem, stažený žaludek, chvění žaludku, chvění těla, nutkání na močení či změny v chování** (vznětlivost, nesoustředěnost).

*„Jsem nervózní, pořád mi to v hlavě šrotuje, zdá se mi o tom, nemůžu spát.“ (KP2)*

*„...mám potřeby (během zkoušky) si pořád něco s rukama hrát a tak...“ (KP1)*

*„Večer, předvečer to nastoupí, že už nemůžu třeba spát, ale usnu, jenom už ta nervozita.. celá se tak jako třepu, je mi zima...“ (KP3)*

*„No, hlavně před tou zkouškou.. a to ani já nepociťuju, jakoby to okolí, jak su strašně nervózní, i doma, jako vybuchnu.. to, něco.. i v práci není to ono, já to sama jakoby tak nevnímám, ale to okolí mě na to vždycky upozorní, že takhle, vždycky si toho všimnou, že něco, že budu dělat zkoušku. Jak se na to připravuju, tak jsem z toho nervózní...“ (KP5)*

*„...takové ty.. jak se vám stáhne žaludek. (...) jsem jako myšlenkama mimo a zaměřuju se těsně před tou zkouškou, třeba den, vyloženě jen na tu jako.. na tu látku, takže je se mnou horší porízení a jsem nervózní, třeba doma.“ (KP6)*

*„...strašně se mě potí ruky, jako každému, mám je úplně studený, prostě chvěje se mě žaludek, pořád se mi chce na záchod, to je asi taková klasika, co asi většina z nás má. (...) Mě vždycky přinde, když začnu psát, že neumím ani psát v ten moment.“*

*Jakože píšu jak malý děcko (...) Někdo to asi tak má jinak, ale já to teda prožívám dost.*“ (KP7)

### 6.1.3 Faktory zátěže spojené se zkouškou

Zkouška je pro dospělé účastníky vzdělávání tedy více či méně zatěžující, existuje totiž mnoho faktorů, které na ně působí během přípravy na zkoušku i přímo u samotné zkoušky. Jedním z nejčastěji zmiňovaných faktorů, o kterém hovořily v podstatě všechny komunikační partnerky, je **nedostatek času**, který také souvisí s dalšími rolemi, které musí dospělé studentky zastávat.

*„...dělám pět dní v týdnu, vesměs jako do těch čtyř, přijedu dom, mám to taky daleko, ta pátá a už.. já celý den pracuju s papírama, jinak na počítači věčně, takže už si prostě, už nečtu. Ted'ka třeba ani nečtu knížky, poslouchám je. Takže je hrozně těžký si sednout a buď koukat do toho počítače, nebo se učit ty skripta, protože mě to spíš jako dělá špatně, že je to pro mě těžší a najít si ten čas, prostě buď to dělám po nocích, nebo si беру dycky den dovolené (smích). Před zkouškami.*“ (KP1)

*„Že ten čas je pro mě strašně drahocenej, vzhledem k těm dětem a vůbec (...) když prostě máš ty děti a já si ještě přidělávám starosti tady s těma zvířatama, tak já prostě, já třeba v týdnu nemám čas se kolikrát na to ani podívat, vůbec. To já přijdu, pondělí, středa, přijdu domů o půl.. v šest...“* (KP2)

*„...pro mě není úplně jakoby hrozný se něco naučit, spíš skloubit ten čas, ten pracovní čas a něco se začít učit. Já třeba fakt jsem v práci od rána do večera, přijdu v osm, v devět domů a po nocích se musím učit. Takže toto je pro mě ta zátěž jako velká....“* (KP4)

*„...že nemám tolik času, jako.. vlastně se tomu tolik věnovat (...) do toho mám to dítě, tak je hrozně těžké hledat nějaký balanc...“* (KP6)

*„...mě stresuje nedostatek času no...“* (KP8)

Další sociální role (zaměstnankyně, matky apod.) a s nimi spjaté povinnosti dospělých studentek souvisí také, jak již je patrné i z výše uvedených citací, s **náročností učit se po práci**, s **únavou**, je samozřejmě také nutné **přizpůsobovat učení** pracovní době a jiným povinnostem, to někdy také pochopitelně ovlivňuje podmínky pro učení, kdy jsou studentky kupříkladu svým způsobem nuceny se učit v **denní dobu**, která jim **nevyhovuje**, zřejmě i z těchto důvodů si také často před

zkouškami berou volno v práci, tedy dovolené, volno si nadpracovávají. Tedy jindy je zase naopak nutné **přizpůsobit práci a různé povinnosti** učení či termínům zkoušek, je možné mluvit i o **rolových konfliktech**.

*„...v práci kolegyně, hodně nemocných dětí a tak, že se berou směny, máme požadavky, musíme ještě řešit věci navíc v práci, takže když tam nejsou, tak se to bere, což zabije celý den a někdy to bývá jakože se to musí udělat...“ (KP1)*

*„... před tou zkouškou, tak víc pracuju, abych si to nadehnala, a abych potom měla právě čas na to učení, takže spíš jako.. a pak když už mám po zkouškovým, tak už se zase věnuju víc té práci...“ (KP4)*

*„...se nemůžu učit v posteli večer, protože já po dvou stránkách usínám. Takže ideální je, když holky nejsou doma, tak si musím udělat čas a to je asi nejhorší asi nejhorší pro mě – odtrhnout se od toho tady věčného uklízení, vaření a podobně, jo. Takže je to stres...“ (KP2)*

*„Když je pondělí a úterý a není náročný den v práci, tak nemám třeba problém s tím, naučit se i něco před spaním, před usnutím, ale po tom pracovním týdnem, čtvrtkem, pátkem odpoledne vím, že se nenaučím nic.“ (KP3)*

*„Takovej ten pocit, že ještě přijdu dom a musím (učit se), do toho děcka do školy, tak je to takový náročný.“ (KP5)*

*„...v podstatě na to studium jde z devadesáti procent veškerý svůj ostatní volný čas, který mám, to znamená, že i na úkor toho děcka, jo, takže.. ona je naštěstí hodná, ale jsou dny, kdy není hodná nebo je nemocná a to nezvládám vůbec nic...“ (KP6)*

*„...únava v tom hraje taky velkou roli. (...) musím zastávat práci ženy v domácnosti, matky.. a do toho jako ten spánek je prostě takový...“ (KP6)*

*„...ty dvanáctihodinový směny byly hodně náročný a po tym vlastně byl vůbec prostor na to učení, takže mně se třeba stalo, že jsem šla dva, tři dny po sobě do práce, takže jsem se na to tři dny nepodívala a pak už jsem to zase zapoměla, takže jsem zas musela o to víc, intenzivněji se tomu věnovat.“ (KP7)*

*„...se při učení nemůžu soustředit, protože třeba když se učím doma, tak vidím, že tam mám věci na žehlení, tam.. teďka mám malé štěně, takže buď si chce hrát, nebo chce jít čurat nebo něco, takže asi tyhle věci, co mě vyrušují doma, prostředí. (...) Ten nedostatek času nebo to, že člověk přijde z práce večer, tak už je unavený*

*a nemá energii na to učení. (...) jsem těhotná, takže to je další věc, která mě odvádí od učení, že už jako přemýšlím nad těma věcmi, nebo mi není dobře nebo už jsem unavená, tady jako z důvodu těch těhotenských únav...“ (KP8)*

KP3 se, jako jediná, vyjádřila také tom smyslu, že zátěžovým faktorem může být **zaměstnavatel**, který znemožňuje zaměstnanci chodit do školy na tutoriály, neumožní vzít si volno apod., což jednoduše **ztěžuje studium**: „...a dokonce vlastně jsem vloni měnila zaměstnání kvůli vysoké škole, kvůli tomuhle studiu a to naopak, protože bývalý zaměstnavatel mi velmi znesnadňoval veškerou činnost, co se té vysoké školy týkala a nechtěl mě pouštět (...) nelíbilo se mu to, dělal prostě všechny možné věci (...) abych nemohla ani na tu část toho semináře nebo té přednášky přijít.“

Komunikační partnerky, konkrétně KP5 a KP6, také hovořily o tom, že kvůli studijním povinnostem, učení nemají v podstatě **žádné osobní volno**. S tím také souvisí i jisté **omezení v sociálním životě**, o kterém mluvila KP6.

*„...podstatě na to studium jde z devadesáti procent veškerý svůj ostatní volný čas, který mám, to znamená, že i na úkor toho děcka...“ (KP6)*

*„...to mě hodně omezuje i v tom sociálním životě, že já často ani s dcerkou nemůžu nikam chodit, dopoledne, protože.. anebo můžu, ale musím přijít tak, aby ona neusnula v kočárku, protože v momentě, kdy mě usne na cestě domů, tak já už nemám tu polední pauzu, kterou potřebuju na studium (...) když podnikáme něco třeba s kamarádkami a s jejich dětmi, tak to už nemůžu, protože sraz je většinou kolem desáté a já abych měla jistotu, že dcerka neusne, tak musím být třeba kolem té jedenácté doma...“ (KP6)*

Dospělé účastnice vzdělávání mnohokrát promlouvaly o jistém **strachu ze selhání**, že zkoušku nezvládnou: „...že ju nezvládnou (...) že nebudu vědět tu odpověď. Že to nenajdu v té hlavě, nějaký to členění a podobny věci, že se mi to zamíchá (...) abych to nepokazila, já tomu fakt věnuju hodně času a pak by mě to hrozně štvalo (se smíchem).“ (KP5).

Například u KP3 jde o strach **ze špatné známky**: „...kdyby mi nezáleželo na tom, dostat dobrou známku, tak si myslím, že bych nebyla tak nervózní a nešla si za tím s tím strachem, že opravdu chci, aby to dopadlo dobře...“

Tento strach, tlak na studentky může souviset právě s **nedostatkem času**, což zdůrazňovaly KP2, KP4 a KP6.

*„...že tu zkoušku neudělám a pak budu zase potřebovat další čas na tu přípravu na ten další termín. (...) ten čas je pro mě strašně drahocenej...“ (KP2)*

*„Takže já musím udělat zkoušky napoprvé, protože nemám čas se na to učit znovu na další opravný, nemám čas dalších čtrnáct dnů se tomu věnovat...“ (KP6)*

Komunikační partnerky se také **nechtějí znemožnit**, nechtějí vypadat hloupě, záleží jim na tom, co si o nich myslí ostatní lidé, jak vypadají před sociálním okolím. S tím se pojí i jistá odpovědnost. Toto téma jako celek nevystižněji shrnuje KP7: *„...čím je starší, tím se k tomu stavím zodpovědněji a taky to, co mě bylo jedno v patnácti, tak dneska by mě jedno nebylo, protože si řeknu, že jako nechci vypadat blbě, nechci ze sebe někde udělat blbce jako, že si.. víc mi na tom záleží, jak asi, když to tam po mě čte.. co si tak myslí. (...) to je i ten tlak nejen té zodpovědnosti, ale i toho, že tady v práci to ví naprosto všichni, že studujete a teďka vy třeba se připravujete na tu zkoušku, tak si vezmete i to volno a teďka všichni se ptají, jak jste dopadla a teďka bych měla říct: „Já jsem to neudělala.“, takže to mě asi taky trošku zavazuje a tak svazuje, jakože trošku mám pocit, že to musím prostě udělat za každou cenu...“.*

*„...mám ten strach posunutý, ještě trošku jinam, abych se neznemožnila, nebo abych.. přece jenom je to zkouška.. je to jako trapné, když jdete a nevíte nic...“ (KP6)*

O určitém **tlaku odpovědnosti** hovořila KP5: *„...mám hlavně špatné svědomí, když nic neudělám do té školy, tak jsem naštvaná sama na sebe...“.*

Starosti také mohou způsobovat poplatky za studium, studentka se tedy snaží mít dobrý prospěch, aby nemusela **platit**. O tomto tématu hovořila pouze jedna komunikační partnerka, KP1, ostatní komunikační partnerky mají nárok studovat bez poplatků: *„...od letoška platím, takže pro mě je to teďka jakoby motivace jakože do jedna.. do průměru jedna a půl, mi ten poplatek jako odpustí. (...) abych prostě měla ty výsledky, což taky ne u všech jde (...) já potřebuju nejhůř béčko, takže (se smíchem) takže mám docela jako strach.“.*

Komunikační partnerky často popisovaly, jak náročná pro ně byla příprava, zejména tedy ze začátku studia, po **delším odstupu od předchozího studia** (5–31

let). Hovořily o tom, že se musely „**naučit učit**“, do jisté míry se zorientovat v systému, zvyknout si na roli studenta, na nový režim, učení pro ně bylo obtížnější, a zprvu pociťovaly „**velký nápor** na mozek“. Některé komunikační partnerky také hovořily o tom, že se jim v současné době **učí hůře**, než dříve. KP7 to přičítala především vyššímu věku (50 let) - musí se učit déle, hůře si pamatuje a rychleji zapomíná. Ovšem o změnách v učení hovořily také KP4 (27 let) a KP6 (33 let).

*„Těch třicet let je strašně... neříkám, že jsem se předtím mezitím něco neučila, jo, ale to bylo tak něco, tak jako malý nějaký, že ta zkouška, to je vždycky jako (...) Že prostě ten mozek úplně stagnoval, jako že jako měl, jakože něco si zapamatoval, ale prostě to vpouštěl postupně a neměl takovou zátěž a ta škola po těch letech jako opravdu na ten mozek je velkej nápor a fakt ten první půlrok, to bylo prostě náročný. Jako zvyknout si na ten styl vlastně, jo, na to, že vlastně teď chodím do školy, tak musím prostě pravidelně něco, nějaký úkoly samozřejmě že jsme měli (...) Takže ten mozek opravdu dostal zabrat...“ (KP2)*

*„Já jsem se musela naučit učit, musela jsem se naučit vlastně mít nějaký systém...“ (KP2)*

*„...když jsem se učila na téhle škole na první zkoušku, tak jsem měla pocit, že to do té hlavy nikdy nenarvu, že toho je najednou hodně, po těch pěti letech, ale asi s tou první zkouškou, když jsem řekla: „Jo, zvládla jsem to, dostala jsem jedničku, šlo to, tak to půjde.“, takže u těch dalších už problém nebyl a mám pocit, že se učím úplně stejně.“ (KP3)*

*„...mě se hůř učí všechno a už si to tak nepamatuju, jak když jsem byla mladá, jsem si to dvakrát přečetla a všechno jsem věděla. Ale teďka je to pro mě horší v tom, že si to hůř zapamatuji a rychleji zapomínám...“ (KP7)*

*„...nikdy jsem neměla problém se naučit velký množství učiva, kdežto teď, jak jsem měla těch pět let pauzu, tak je to o hodně horší, než se člověk do toho dostane, tak je to určitě znát, takže se určitě učím dýl, stoprocentně, neřeknu vám asi jako o kolik, mě to zase mě se to zdá jako o hodně.“ (KP4)*

*„...před těmi deseti lety se mi studovalo líp, protože prostě jsem měla víc mozkových buněk (se smíchem)...“ (KP6)*

Dalším významným faktorem zátěže, který dospělým účastníkům vzdělávání, mimo únavu, nevyhovující denní dobu apod., znesnadňuje učení je **nedostatek klidu na učení**. Na tento faktor upozorňovaly v podstatě všechny komunikační partnerky.

*„...mám třeba psa a absolutně se s ním nedokážu učit, protože on vyžaduje jako pozornost. (...) jak vidí, že vezmu něco do ruky, počítač, knížku, papír, tak okamžitě on je tady a on prostě ne, a on pak si dycky zalezl a zase se vrátí, jenomže mě to hrozně prostě rozptyluje.“ (KP1)*

*„Klid na učení mám, mám jenom přes ten víkend, kdy tady nejsou (děti). Že máš vlastně, a to máš dva víkendy, kdy tady nejsou a ještě se může stát, že máš v tom víkendu školu, takže máš jen jeden víkend v měsíci.“ (KP2)*

*„...ted' mi vyhovuje to, že manžel změnil práci a v sobotu, v neděli je často v práci, takže já mám opravdu klid a nemusím být jakoby rušená ním. Protože i když bylo léto vloni, jaro, učila jsem se na zkoušku, on byl na zahradě a neustále: „Podej mi, prosím tě, kleště, dej mi, prosím tě, napít, nechci se přezouvat“. A to neskutečně u toho učení ruší. Protože člověk je v půl odstavci, musí odběhnout, zase se vrátit, takže ten čas toho učení se hodně prodlužoval.“ (KP3)*

*„...musím mít úplně ticho, mě ruší i když třeba jsem.. v ložnici, a vedle, v obýváku, je puštěná televize a já to slyším, takže to se já už nic nenaučím, já fakt potřebuju mít úplně ticho, takže já.. proto já se učím i večer, jakoby přes noc, protože bydlím v paneláku a tam už je potom večer klid, všichni jdou spát, takže proto já se učím takhle navečer...“ (KP4)*

*„Když je těsně před zkouškou, tak doma to absolutně nezvládám se učit nějak soustředěněji, tomu věnovat nějaký delší časový úsek, takže to dělám tak, že si pozvu rodinu, která přijede, buď je to moje maminka, nebo moje babička. (...) já uspím a odcházím do knihovny a vracím se večer, až po zavíračce většinou.“ (KP6)*

Určité **problémy s materiály**, skripty, jsou také jedním ze zátěžových faktorů, který komunikační partnerky zmiňovaly, jde jednak o jejich **obtížné shánění**, o kterém vyprávěla KP1 nebo také například to, že **materiály nejsou** dle partnerek příliš **dobře zpracované** – ve skriptech příliš dlouhé texty, se kterými se studentům špatně pracuje.

*„...někdy materiály, protože většinu toho co máme, tak je věčně jako pryč, těžko se to shání a je nás na to třeba i hodně, takže to.“ (KP1)*

*„...nehorší je, když je potom třeba něco dlouhýho (ve skriptech), že buď je tam jako třeba všechno, anebo že si z toho nedokážu vybrat a to už se pak ztrácím, čím je to kratší, jo nějaký aji systematicky, že se to pak dá třeba jako rozvíjet, ale žádný dlouhý prostě poučky...“ (KP1)*

*„...je ta příprava rozhodně lepší a menší stres, než když to tak není, než když ty skripta nejsou úplně dobře udělané...“ (KP6)*

Občas také dělají problém **oborové překážky**, o kterých mluvila KP1, kdy studentka takzvaně není z oboru a některá témata jí dělají problém, nedokáže si to tak dobře představit, či zareagovat na nějakou otázku týkající se oboru související s praxí: *„...já jsem to nikdy nedělala, jak říkám, já jsem studovala jiný obor (...) takže spíše jakože ty nový témata, že to je něco co vůbec jako nemám ponětí a prostě těžko se mi některý věci chystaly, dělaly (...) jako oborový překážky.“* Velmi podobně se vyjádřila i KP4, která hovořila o stresu v souvislosti s učivem, kterému by nerozuměla, v podstatě o **obtížnosti učiva**: *„...pokud by to bylo nějaký učivo, kterému bych nerozuměla, tak je to určitě stresový, to člověk fakt.. nebo pro mě je to hodně těžký se něco naučit, když tomu nerozumím, to by bylo určitě hodně stresový, já bych nad tím musela strávit o to víc času, abych to první pochopila, a pak se to teprve naučila...“*. K tomuto tématu přidává KP6 velmi zajímavý poznatek, míra zátěže při přípravě na zkoušku závisí také na tom, kolik **látky proberou** na tutoriálu: *„...hodně to závisí od toho, kolik toho s náma proberou na hodinách a jakým způsobem...“*.

Zátěž komunikačním partnerkám také způsobuje **množství zkoušek a různých úkolů** a jejich **frekvence**. Pochopitelně pokud se v jednu chvíli nakupí více zkoušek, může student pociťovat tlak, KP1 se k tomuto tématu vyjadřuje v souvislosti s posouváním zkoušek, kdy zmínila, že pokud není dostatečně připravená, raději si zkoušku přesune na další termín, ovšem snaží se to nedělat, po zkušenostech z předchozího studia. KP2 hovořila o zátěži, pokud je více zkoušek v kratším intervalu za sebou, což souvisí s nedostatkem času, o kterém také hovořila. KP4 zdůrazňovala, že by se nemohla učit na více zkoušek v jednom období, tedy je zřejmě náročné mít více zkoušek například v jednom týdnu.



*„...člověk pořád posouval, posouval a oddaloval a ještě o to víc se stresoval a pak se to nabalovalo, nabalovalo, tak to mělo vliv na celý ten průběh toho studia, takže teďka se snažím prostě.. fakt si to rozplánovat.“ (KP1)*

*„Jako když je těch zkoušek víc za sebou, tak je to horší. (...) vím, že musím tu zkoušku teď zrovna dát, abych měla prostě čas na tu další. Takže ta zátěž tam je...“ (KP2)*

*„...co bych třeba nemohla, mít víc zkoušek v tom jednom období, že třeba, když vím, že mám ve čtvrtek jednu zkoušku, v pátek mám druhou, to bych nemohla, já tam potřebuju nějaký ten čas, nemohla bych se učit na dvě zkoušky naráz.“ (KP4)*

KP4 zminila, že je také zatěžující mít omezený **počet pokusů** na zkoušku:  
*„...je tím hodně jako utlačovanéj, mně přijde (se smíchem) jako jo, že člověk se stresuje už jenom proto, že ví, že tam má ty pokusy“.*

KP6 také hovořila o tom, že **zkouška**, která probíhá **v den tutoriálu** je **více zatěžující**: *„...jsme měli v zimním semestru zkoušku tak, že jsme měli tutoriál a v pauze na oběd jsme měli zkoušku. (...) jde to zapsat na jiný termín, ale pak už se to dubluje, je to takové nepříjemné, takže toto byl docela velký stres (...) A to byl teda dvojitý stres, protože připravit se na tu hodinu, nezapomenout všechny ty věci a ještě to mít jako rozložené a ještě přijít na to místo.. je to takové jako, to bylo dost nepříjemné, než když jdete přímo na tu zkoušku, že to je taková roztříštěnost...“.*

Velmi zatěžující pro dospělé účastnice vzdělávání je také **nevědět, co** mohou na zkoušce **očekávat**, pokud neví na co se připravit, jak se bude zkoušející chovat, neznají příliš daného lektora, ještě u něj nebyly na zkoušce, dále také očekávání jakou bude mít náladu. Zatěžovat může také **nedostatek informací**, jak bude zkouška probíhat, na co se mají připravit, ovšem s tímto problémem se KP během současného studia v podstatě nesetkaly. Dle dospělých studentek je tedy dobré, pokud vzdělavatel sdělí mimo jiné i okruhy, ze kterých se učivo, potažmo poté zkouška, skládá, na co se mají zaměřit, co je v rámci látky důležité – toto téma je více osvětleno v části pojednávající o snižování zátěže.

*„To je takový těžký, když ty učitele neznáme, nevíme, co od nich očekávat, pomáhá to, když jde člověk po několikáté k někomu (...) ale nejhorší je to očekávání, když člověk neví, co má očekávat. Jo, že každéj řekne něco jinýho, kolikrát se stane, že na té přednášce jsou úžasní, a pak na zkoušce... (...) Jenomže na tom dálkovým je to*

*těžký, máme každýho profesora z jiné fakulty, z jinýho předmětu, málokdy máme prostě víckrát, takže to je takový to neznámý, je stresující, víc než třeba ta samotná příprava na tu zkoušku.“ (KP1)*

*„...ta ústní.. pro mě asi bude lepší. A záleží taky jak s kým, že jo.“ (KP2)*

*„...u té ústní zkoušky mě hodně stresuje to, jaká bude nálada toho vyučujícího. Jo, protože, když náladu nemá a to se občas stává, tak jako jsme lidi, že, tak můžu dopadnout třeba daleko hůř, než když bych šla na druhý den....“ (KP6)*

*„...dost informací, jakým způsobem ta zkouška třeba bude probíhat, nebo na co se máme zhruba připravit, případně jsou třeba i ty otázky tam, jako na co.. co po nás budou chtít...“ (KP6)*

Zkoušející (vzdělavatel) může hrát roli jako faktor zátěže, komunikační partnerky hovořily o **nepříliš dobré atmosféře u zkoušky**, která byla způsobena **chováním vzdělavatele**, kdy například na zkoušce, pokud měla studentka výpadek, **vzdělavatel** studentce **nepomohl**, takzvaně nepostrčil a **začal se „tvářit“**. Také **přístup**, kdy mají studenti pocit, že jsou spíše děti, žáci, nežli dospělí účastníci vzdělávání, partneri. KP3 zmínila, že je nepříjemné, pokud **vzdělavatel** prochází po třídě a dívá se jí přes rameno, **znervózňuje** jí to.

*„...nejhorší je, když nikdo ani ne to.. nepostrčí, nepomůže. No když jako ne to.. nedají.. nepošouchnou, no tak to už vůbec.. to pak začínám vařit z nějaké vody, která je hodně kalná (smích). A pak se dívají a tváříjou se jako, co tady valíš za..“ (KP1)*

*...vy už si připadáte jak prvňáček, kterej prostě neumí napočítat jedna plus jedna a to jsme měli písemnou, ale ona se na nás prostě jako vyloženě, že jsme věděli, že ať jí tam napíšem cokoliv, že to bude hrozný, no to je poprvé, co jsem si tady, jako na vysoké, připadala jak zpátky fakt na základce (...) chodila, tak se tak na nás jako dívala, jak kdybychom měli taháky snad všude a nedej Bože, aby ses podívala do leva.. už by to brala, no jako hodně to dělá no...“ (KP1)*

*„Spíš mi vadí, když prochází mezi těmi studenty a stojí mi opravdu za zády a předcítá si to, co píšu (...) jak když mě šmíruje nebo jak to říct takhle. Spíš o to víc znervózním, že se napnu, tím, že vím, že mi stojí za těmi zády a ted'ka přemýšlí nad tím, jestli to mám čitelné, nemám, jestli to má hlavu a patu...“ (KP3)*

Dalším ze zmiňovaných zatěžujících faktorů při skládání zkoušky je čas, když **vzdělavatel** například **často upozorňuje na zbývající čas**. KP1 ovšem vyprávěla, že při zkouškách během současného studia byl vždy dostatek času a vzdělavatel nijak často neupozorňoval, nicméně mluví o tomto faktoru jako o možné psychologické zátěži. Dalším faktorem může být **pocit nedostatku času**, kdy spolužáci již otáčejí papír a studentka má pocit, že nestíhá, ale také skutečný nedostatek času, kdy je na poměrně rozsáhlý počet otázek opravdu **málo času** a studentka nestihne na všechny odpovědět.

*„...to potom taky znervózňuje, když prostě člověk ví, že ten před ním už je někde na konci, už otočil.. takovej ten šum toho papíru, že už člověk otočil a to. Aji to.. to odcházení (...) psali jsme prostě tu zkoušku a taková slečna, taky taková hrozně akční, se sbalila asi po deseti minutách a „Kde je ta prezenčka, já už musím jít.“. A prostě odešla, teď (se smíchem) šlo vidět na těch všech ta panika (smích) jako, jak je to možný, a že jsme byli na první stránce, ještě nikdo pomalu ani neotočil...“*  
(KP1)

*„...záleží na tom, kolik mám času, třeba teď jsme tu zkoušku měli tak jako zvláště, že jsme měli málo času, ten rozsah byl poměrně velký, protože otázky všechny byly otevřené, sice tam bylo jako stručně, ale to je pro každého něco jiného a já jsem třeba nestihla napsat poslední otázku, vůbec jsem nestihla napsat odpověď, takže jsem dostala sníženou známku samozřejmě. (...) to mě taky stresuje, když je málo času.“* (KP6)

U zkoušky samozřejmě hraje roli **ruch či hluk** z okolí, či pokud například spolužáci průběžně odcházejí z místnosti, případně také mohou **spolužáci rušit** mluvením, či dokonce i oslovením souseda.

*„...člověk když je, u té písemné, tak je fakt do toho ponořený a myslím si, že určitě, mě to třeba taky vadí, nějaký rany nebo tak. Třeba na Fildě furt jezdí sanitky, tak ty sanitky to vím, že mě hodně rušilo, protože člověk se z toho dostane a teďka, než se zase zpátky vrátíte, jako vůbec.. někomu potřeba problém nemusí dělat, ale mě to teda problém dělá, určitě.“* (KP4)

*„No mě by strašně stresovalo třeba, že třeba sousedka by se na něco ptala, tak to prostě já opravdu... to mě úplně to...“* (KP5)

KP6 také zmínila jisté **faktory prostředí** jako je kupříkladu vydýchaný vzduch v místnosti: „...není v té místnosti totálně vydýchaný a hnusný vzduch, tak potom už jako se můžu na tu zkoušku líp soustředit...“.

KP1 taktéž hovořila o tom, že při skládání ústní zkoušky může studenta **znervóznit spolužák**, který vše umí „jako básničku“ (pokud mohou jít na zkoušku, zejména kolokvium, ve dvojici): „...aji ty kolokvia mnohdy jsme dělali ve dvojicích, tak jdou vidět ty dvojice, který si vyhovujou, že se dokážou doplňovat a tak, a člověk není nervózní s tím: „Ježiš já vím, že ona tohle všechno umí jako básničku.“ a pak se člověk vedle ní připadá jak to.. to taky dělá hodně.“.

KP7 vyprávěla, že může být také **sama sobě zátěží**, když sama sebe vystresuje – „vytrémuje“ různými negativními myšlenkami: „...vidím ty katastrofy, tak já jedu o dvě hodiny dřív a teď tam hodinu před tou zkouškou prostě stresuju, už tam su hrozně brzo, teď tam ještě nikdo nepřišel z těch spolužáků, teď su nervózní, jestli su tam vůbec dobře. A dokážu se tak hodně, sama sebe vytrémovat, vystresovat...“.

## 6.2 Příprava na zkoušku

Velmi obsáhlý tematický okruh tvoří příprava na zkoušku. V rámci okruhu je pojednáváno o přístupu, který dospělé účastnice vzdělávání zaujímají k přípravě na zkoušku a učení. Další téma se zaměřuje na to, jak si studentky plánují svůj čas na přípravu a učení. Následně je přiblížena otázka časového aspektu učení, tedy kdy dospělé studentky s učením začínají, kolik času mu věnují a v jakou denní dobu se nejčastěji učí. Poté je pozornost věnována optimalizaci podmínek učení, tedy jaké podmínky a prostředí pro učení si dospělé studentky snaží připravit, jak si zajišťují soustředění, aby učení bylo efektivní apod. Rozsáhlým tématem, které je v tomto okruhu přiblíženo, je zpracovávání učiva, tedy jakým způsobem se studentky snaží látku naučit a zapamatovat, jak pracují s materiály. V tomto tematickém okruhu jsou tedy postupně přiblíženy tyto kategorie:

- přístup k učení a přípravě na zkoušky,
- plánování,
- časový aspekt učení,
- optimalizace podmínek učení,
- zpracovávání učiva.

### 6.2.1 Přístup k učení a přípravě na zkoušky

Téměř všechny komunikační partnerky hovořily o pečlivé, **pocitivé přípravě** na zkoušku, o určité **jistotě** dostatečné **přípravenosti**. KP2 také mluvila o co nejlepší přípravě, ovšem tak, **aby ji to zbytečně nezatěžovalo**, nicméně ví, že je potřeba látku umět, aby neměla v budoucnu problémy, snaží se tedy **udělat maximum**, ale má i jiné povinnosti. KP3 velmi zdůrazňovala opravdu pocitivou přípravu motivovanou i snahou získat jedničku.

*„...potřebuju mít jistotu, že jsem stoprocentně připravená, nebo aspoň tak pětadevadesát...“ (KP1)*

*„...takže na tu zkoušku jako snažím se připravit co nejlíp, jo. Snažím se prostě z toho vytáhnout to důležitý, a právě se to naučit prostě nějakým způsobem zpracovávat tak, aby to nezatěžovalo mě a naučila jsem se to důležitý...“ (KP2)*

*„...jsem si vědomá, že když to odfláknu, tak potom budu mít problémy třeba, že jo, při státnicích (...) Snažit se tomu dát maximum co můžu, ale prostě když to jde.“ (KP2)*

*„...těch otázek je vícero, je jich třeba dvanáct a mám... většinou to tak bývá, že deset otázek umím perfektně opravdu, že vím, že z nich budu mít tu jedničku, a pak jsou ty dvě, u kterých je to tak, jakože, když si ji vytáhnu, tak prostě budu mít smůlu, že ji neumím úplně perfektně na tu jedničku, že vím, že ji zvládnu, nikdy bych nešla na zkoušku, kdybych měla otázku jednu, kterou vůbec neumím.“ (KP3)*

*„...je to možná vzhledem k věku, já jsem se strašný pocitivec, jako nedovolím si se nenaučit (...) jako učím se fakt pocitive, třeba čtrnáct dnů před zkouškou se učím, pořád dokola...“ (KP5)*

*„Tu přípravu se snažím nepodceňovat, vždycky si najít trochu času, zapojovat rodinu, snažím se porozumět tomu tématu...“ (KP6)*

**Odpovědnost** dospělých účastnic vzdělávání byla také velmi často zmiňována, přistupují k učení zodpovědně, mnoho z nich **zodpovědněji než dříve**, v tom je možné spatřovat jistou **proměnu přístupu**. Jak vyplývá z vyprávění KP6, dospělé studentky pocit'ují odpovědnost například i vůči vyučujícím – nechtějí mrhat jejich časem, vůči rodině – pokud by zkoušku neudělaly, musely by učení věnovat další čas, který by jim pak chyběl.

„...tolik odpovědnosti, že pro mě je prioritou teď.. to jsem dřív neměla, dřív zkouška byla od slova zkusit.. a jasně, přihlašovali jsme se.. a teďka chápu i to dělám, protože chápu teď o to víc, že oni taky nemají ti naši vyučující tolik času, a že jako ho mrhám, když já tam přijdu nepřipravená, to jsem dřív neměla, jo prostě když jdete studovat v devatenácti nebo ve dvaceti a užíváte si ten život, tak vám tady to jako moc.. to není jako relevantní jako vůbec pro vás, takže pro mě to je nutné, opravdu to dělat a na ty první pokusy.“ (KP6)

„...čím jsem starší, tím se k tomu stavím zodpovědněji...“ (KP7)

Jako jediná hovořila KP3 o tématu **taháků**, které striktně **odmítá**, vztahuje toto téma k předchozímu studiu a lze vidět změnu přístupu, hovoří vlastně o jisté odpovědnosti: „...dneska, jak už jsme dospěli a už máme jinou zodpovědnost sami za sebe, takže si myslím, že kdyby mě dnes přistihl někdo dneska, při té písemce, nějaký zkoušející, v mých třiceti letech s tahákem, tak, že bych se asi hanbou propadla, mnohem víc, než v době, kdy mi bylo těch osmnáct, dvacet...“.

Celkově se komunikační partnerky vyjadřovaly tak, že je **studium, učení baví**, studují, protože samy chtějí (všechny komunikační partnerky hovořily o tom, že studují ze své vlastní vůle), **motivace** je tedy spíše **vnitřní** a tudíž se, jak zmiňovaly některé studentky, i **změnil** jejich **přístup k učení**. Jak je také pojednáváno níže v tomto okruhu, dospělé studentky se učivo snaží opravdu pochopit, a odnést si toho co nejvíce, nejlépe to zřejmě asi vystihuje KP1: „...to není jenom: „Jo, udělat, zapomenout.“.

„...Mě to jako studium baví (se smíchem) (...) A jo já se tak jako tím učím, tím že se prostě na to chystám a tak mě to baví a většina těch materiálů, když to není fakt vyloženě něco, čemu úplně nerozumím tak to pro mě.. spíš zkušenost, než to, že musím tu zkoušku jako udělat a končím a je mi to jedno a za „E“ a jedem dál. To, to už ne.“ (KP1)

„...protože když si vzpomenu dřív, ještě na tom učilišti, jsme úplně na to kašlali, když to tak řeknu.. jo beru to jinak, já nevím jestli je to, nevím, tím věkem, možná.. nebo já většinou, když už něco chci, tak do toho dám všechno...“ (KP5)

KP2 také hovořila o tom, že jí škola, potažmo učení baví, ovšem **není** pro ni **důležité, jakou má známku**: „Já chci říct, mně je úplně jedno, jestli mám „A“, „B“, „D“ nebo „E“. (...) ty známky pro mě nejsou... Jako mě ta škola jako baví.“,

naproti tomu například pro KP3, jak vyplývá i z citací uvedených v předchozích kategoriích, je důležité **dostat dobrou známku** (jedničku): „...opravdu tu jedničku chci...“.

### 6.2.2 Plánování

Strategie přípravy na zkoušku zahrnuje v první řadě **plánování učení**, tedy **časový harmonogram**, kolik času si vyhradit na učení, kdy se jaké učivo učit, toto plánování zahrnuje i rozplánování jednotlivých zkoušek. Pro většinu komunikačních partnerek je plánování velmi důležité, časový harmonogram si nedělají pouze dvě komunikační partnerky, KP2 a KP6, které hovořily o tom, že pro ně nemá smysl si učení plánovat neboť různé povinnosti a okolnosti spojené s mateřstvím a jinými rolami jim v podstatě plánování a jeho dodržení znemožňují.

*„...ted'ka, když musím opravdu jako pracovat, mám doma nějaký povinnosti, všechno, tak jsem se to naučila rozplánovat. Víím, že ted'ka mám tři zkoušky, dala jsem si je každou ob týden, prostě měli jsme na výběr úterý, čtvrtek, říkám: „Přes týden se nic nenaučím, takže mám prostě úterý, abych se přes víkend učila, mám tam aji nějakou dovolenou.“ a prostě víím, že to musím takhle dát...“ (KP1)*

*„Podívám se hlavně na počet otázek a pracuji s tím počtem otázek. Takže ted', třeba, zkoušku, na kterou se učím ted', tak tam je šest otázek, takže víím, že je otázek míň, naopak jsou zase obsáhlejší, takže víím... stanovila jsem si, dejme tomu, těch čtrnáct dní na tu zkoušku, takže víím, že jednu otázku musím zvládnout za dva dny, aby mi zůstal jeden den, třeba ten poslední, na to globální opakování.“ (KP3)*

*„...vždycky začínám fakt tím, že si do kalendáře napíšu, kdy se to začnu učit, potom ten den, kdy se to začínám učit, si to roztrídím právě na ty dny. (...) Fakt to mám rozplánovaný, víím kolik se toho mám naučit, že fakt jako říkám, že se mi to nepodařilo, takhle ještě všechno splnit, ale víím, že když třeba si řeknu naučím se pět otázek za večer, a víím, že se naučím jenom tři, tak víím, že příští den, se musím naučit to, co jsem se nenaučila, takže (...) dávám si vždycky jeden den jakoby na zopakování všech těch otázek, abych tam měla...“ (KP4)*

*„Já si vezmu ty materiály a je tam třeba pět témat, tak si řeknu: „Takže pondělí, úterý mám volno, naučím se jedničku, nebudu se učit víc, budu se učit pořád tu jedničku.“ (...) Pak mám zase dva dny do práce, to se pomaličku dívám na dvojku,*

*až su doma tak se pořádně učím tu dvojku. (...) Já se mrknu, kolik toho mám, pak si to nějak rozplánuju...“ (KP5)*

### **6.2.3 Časový aspekt učení**

Většina komunikačních partnerek **začíná s** plánováním a samotným **učením**, až v momentě, kdy ví termíny zkoušek. KP2 tedy hovořila o tom, že se snaží učit, pokud jsou dva tutoriály k jednomu předmětu, již průběžně, ovšem obvykle se učí, až ví termín. Souvisí to hodně s tím, že nemá příliš mnoho času, především souvislého.

*„Ale jako, že bych se vyloženě učila jakože hodně předem tak to ne, to už by zase vytěsnila něco jinýho, jde to nejlíp, ale ne zas úplně před, to jsem taky zjistila, že to ten den předem, když už se učím na tu poslední chvíli, tak už to taky není dobrý, protože to už.. už to nepobírám...“ (KP1)*

*„Až vím termín. Až prostě.. já musím mít jasně pravidla, termín, nachystat se a učit se, nikdy dopředu ne.“ (KP5)*

*„...já se učím, až jakoby na tu zkoušku, ale to většinou proto, protože předtím musím dělat další věci, takže stejně na to nemám čas. (...) budu se začínat učit teď týden před, protože skripta už jsem si prošla a jako učení jako takové stejně nemá smysl čtrnáct dní dopředu, protože to zapomenou. Takže to záleží na tom, co to je za předmět...“ (KP6)*

Komunikační partnerky se většinou tedy průběžně neučí, ovšem nějakým způsobem se během semestru již připravují, tedy upravují své zápisy, shánějí si materiály, popřípadě si vypracovávají nějaké teoretické pojmy, ovšem vždy záleží na tom, o jaký předmět se jedná, zda například učivo obsahuje hodně teoretických pojmů. Celkově se tedy volba učební strategie odvíjí i od množství času, který partnerky mají a od daného předmětu, což komunikační partnerky mnohokrát zmiňovaly, to je možné zaznamenat mnohokrát v celém tomto okruhu.

*„No tak ono záleží jako, na kterou zkoušku. Někdy (...) tam máme hodně jako teoretických pojmů, takže to spíš jakože vypracovávám průběžně, něco si už jako zapamatuju, a pak když to mám vypracovaný, tak mi to stačí jako předtím párkrát přečíst zkusit si to zase vypsát, abych si to pamatovala...“ (KP1)*



*„...nemá cenu se učit o měsíc dřív, protože to z té hlavy vypadne, já se teda nejintenzivnějš učím vždycky poslední týden před tou zkouškou. Jako nějaká taková příprava už probíhá, že si to třeba začnu chystat...“ (KP7)*

Komunikační partnerky se tedy povětšinou učí až před zkouškou, ovšem ne na poslední chvíli, **čas věnovaný učení** na jednu zkoušku se pochopitelně také odvíjí od daného předmětu, jak moc je učivo obsáhlé, zda se již studentka nějakým způsobem připravovala průběžně a také na tom, jak moc chce dané učivo zvládnout (jak moc jí na tom záleží) a také na tom, jak dobře se studentka učí. Počet dnů tedy pochopitelně závisí i na čase, který studentky mají k dispozici, a který mohou učení souvisle věnovat. Průměrný počet dnů věnovaný učení se tedy mezi komunikačními partnerkami velmi liší v rozpětí dvou dnů až tří týdnů.

*„No, do teďka mi asi stačil jeden, dva, bohužel tu, co potřebuju mít teďka jako hodně, tak to máme asi třicet pojmů, každý je přes čtyři až pět stránek skripta, takže očekávám, že tomu dám minimálně dva víkendy, že mi to určitě zabere. Protože na tom mi fakt jako hodně záleží.“ (KP1)*

*„Jak kdy no, málo (smích). No teďka možná tak pět dní.“ (KP2)*

*„...snažím se i na tu zkoušku připravovat dost zavčasu, takže většinou se učím, plus, minus, těch čtrnáct dní, někdy i tři týdny, ale spíš po večerech, tím že opravdu pracuju, mám ještě další povinnosti a takže věnuju tomu třeba hodinu a půl denně...“ (KP3)*

*„...třeba na těžkou zkoušku se musím učit jako poctivě, minimálně pět dní jako fakt na tom sedět, takže to já si dám do kalendáře a přes to nejede vlak...“ (KP4)*

*„...čtrnáct dnů až tři týdny...“ (KP5)*

*„...to hrozně záleží, já můžu říct, že třeba osm, ale z toho čtyři jsou po hodině nebo po dvou max, to znamená, že vždycky začínám od znovu, a potom ale ty poslední dva dny před zkouškou, tři, jak kdy, podle toho jaké mám možnosti, tomu věnuju minimálně těch pět hodin za ten den, určitě.“ (KP6)*

*„Jako začínám se učit tak pět dní dopředu před zkouškou většinou...“ (KP8)*

Komunikační partnerky také hovořily o **denní době**, ve které se učí, ta je většinou závislá na pracovní době partnerek a jiných povinnostech. Často se učí právě o víkendu, pokud mají tu možnost. Některým tato denní doba vyhovuje

(například KP1, KP2, KP5, KP6 a KP7), jiným bohužel nevyhovuje, ovšem jsou nuceny se přizpůsobit okolnostem (KP4, KP8). Nejvíce se komunikační partnerky učí právě v odpoledních a především večerních hodinách.

*„Určitě odpoledne. Kdysi to bylo jako hodně ve večerních hodinách, teďka už ne, protože mám najetej nějaký režim, vstávám v pět, takže v osm hodin už většinou i víkendů už jako ta energie klesá hodně, ale určitě odpoledne. Rozhodně od té druhé.. nejlépe později, jakože ráno vůbec. Nikdy mi to ráno nešlo...“ (KP1)*

*„...mě se dobře učí večer, když tady holky nejsou, já nevím, od těch šesti do těch deseti se mi prostě dobře učí. (...) někdy to mám tak, že ráno jsem v pyžamu, tak do oběda, tak se válím, tak mám v posteli ty skripta a to mám taky ráda. Takže to ráno a večer.“ (KP2)*

*„...mám pocit, že nejvíc mi to jde asi v sobotu a v neděli ráno, co vstanu z postele. Že mám ještě čistou hlavu.“ (KP3 (jinak se učí „po večerech“ kvůli práci a povinnostem))*

*„Záleží, kdy přijdu z práce, většinou to fakt začíná až kolem té osmé večer.“ (KP4)*

*„...jako není to tím, že bych se třeba líp učila večer, to vůbec, to zas jako ne, ale je ten hlavní faktor, ten klid, takže mě nic jinýho v podstatě nezbývá.“ (KP4)*

*„Dopoledne, to mám už vyzkoušený, že dopoledne se nejvíc.. jako nejvíc si zapamatuju, co se učím dopoledne.“ (KP5)*

*„...jsem zjistila, že já půjdu spát třeba v deset a přivstanu si druhý den ráno v pět a zvládnu toho daleko víc, než když se budu trápit do dvou do rána a udělám toho půlku, co udělám jako ráno (...) ale ne vždycky to jde. Protože se občas stane, že dcerka vstává dřív, takže manžel, než odejde do práce, tak já nemám klid, až odejde do práce, tak někdy mám. Od té doby, co odejde do práce tak někdy mám hodinu a půl, někdy mám prostě jenom půl hodiny, takže to neuděláte nic. Takže ráno se snažím, když mě teče hodně do bot, tak se snažím i dopoledne, ale to jsou spíš útržky a to opravu je, když.. a spíš když píšu. No a potom přes polední spaní.“ (KP6)*

*„...jenom odpoledne a večer, až vlastně přijdu z práce. Já dělám do té půl čtvrté, takže když přijdu domů, tak si chvilku odpočinu, uvařím si kávu, a potom si na to sednu a věnuju se té škole... Takhle mi to vyhovuje líp...“ (KP7)*

*„...učím se jako po večerech, prostě jak dojdou z práce, než chystám jídlo, kdesi, cosi, takže až mezi šestou, sedmou se začínám učit. (...) nevyhovuje, ale jelikož mám pevnou pracovní dobu a stejně dřív to nestíhám.“ (KP8)*

#### **6.2.4 Optimalizace podmínek učení**

Někdy je nutné plánování lehce upravit, může se totiž stát, že v daný den, není studentka v dobrém **rozpoložení na učení**, a učivo takzvaně „nejde do hlavy“. Komunikační partnerky se snaží učit, pokud je **učení efektivní** (např. jsou **soustředěné**), tedy raději si udělají pauzu, den si odpočinou a k učení se vrátí později.

*„...jsou dny, kdy mi to prostě jde a pak vím aji, když si naplánuju, že se budu celou neděli učit a sedím nad tím dvě hodiny a do hlavy mi nejde vůbec nic, tak to prostě zavru a dělám něco jinýho. Nedělám to prostě na sílu, protože vím, že to stejně jako nemá účinek. Radši si ten film pustím a dokoukám...“ (KP1)*

*„...já se učím tehdy, když cítím, že jsem schopná, takže to jsou třeba tři hodiny denně. (...) to rozpoložení, že to má ten efekt, že prostě teď.. teď se budu schopná na to soustředit.“ (KP2)*

*„...třeba v pátek, po tom pracovním týdnu, už vím, že se nic nenaučím. V pátek prostě odpoledne dám volno...“ (KP3)*

Důležité pro učení je, podle komunikačních partnerek, připravit si vhodné podmínky pro učení, především zajistit si **klid** a svůj **prostor pro učení**, o tom mluvily všechny komunikační partnerky. Dále také zmiňují například nutnost něco **jíst**, mít k učení nějaké **pítí**, **zamezit** co nejvíce **rozptylování**. Také je pro ně velmi důležité být **odpočaté**, to souvisí i s jistým rozpoložem na učení, o kterém bylo pojednáváno výše.

*„Musím, mít jakože klid (...) A nesmím být blízko kuchyně, protože potom mám potřebu prokřestínace a mám neustále na něco chuť (...) takže musím si nejlíp zalít, prostě bez jakýchkoliv rozptýlení, udělat si prostě ten svůj ten.. dat si nejlíp jenom nějakou vodu, něco a zobání, to teda určitě jako, když se učím, na to.. a górá před nějakou zkouškou, potřebuju neustále něco jíst. Něčím to ventilovat, nevím, prostě se to.. jinak to do té hlavy nejde, jinak pak mám prostě potřebu udělat tisíc věcí a tímhle to.. prostě takovej katalyzátor, že takže potřebuju prostě nějaký prostředí.“ (KP1)*

„...přes ten den si musím tak hodinu třeba zdřímnout.. a ten mozek je odpočínutej a v tu chvíli se mi dobře učí...“ (KP2)

„...já nemůžu být před učením unavená, to protože vím, já třeba když přijdu z té práce a vím, že se ten večer mám učit, nemůžu přijít, všechno nechat a začít se učit.. v tom stresu a tak, to fakt nejde, já třeba na hod'ku musím úplně vypnout, pustím si třeba televizi nebo si zdřímnu klidně na hodinu, ale musím hlavně být odpočatá, jinak bych se vůbec nic nenaučila.“ (KP4)

„Já se učím nahlas. (...) musím si to číst a nahlas se učit a musím mít úplně ticho (...) proto já se učím i večer, jakoby přes noc, protože bydlím v paneláku a tam už je potom večer klid...“ (KP4)

„...zjistila jsem, že nemá smysl se učit do noci, že prostě.. rači ať je ten mozek odpočínutý a pak to jako dohnat druhý den, to je lepší...“ (KP6)

„...když mám pocit, že toho je moc nebo, že třeba se mi do toho nechce nebo se vůbec nemůžu naladit na tu vlnu, a začít se učit a tu pozornost, protože někdy hrozně těkám, i v knihovně bohužel, proto.. to je další strategie, já si sedám v knihovně většinou tak, že nemám signál na wifi, takže to snižuje riziko prokrastinace (...) vypínám prostě „fejsbůky“ a takové věci a když teda ale, tak jdu prokrastinovat cíleně, takže se jdu většinou projít, jdu někam jako si koupit kafe, sním si něco - banán, jabko...“ (KP6)

Kromě prostředí ovlivňuje učení také **motivace** k učení, vždy záleží na konkrétním předmětu, zda studentku předmět baví či nikoli, potom se do učení musí až nutit. Jestliže tedy předmět, téma studentku baví, učí se jí lépe, učivo se lépe pamatuje. KP6 zmínila, že se snaží **najít** na učivu **něco, co ji baví**: „...snažím se porozumět tomu tématu, snažím se tam najít aspoň něco, co mě trochu baví...“.

„...někdy zas je na to vyloženě nálada, záleží fakt jakože od toho předmětu no, někdy mě to hodně baví a udělám si to tak jakože ve volných chvílích a někdy se k tomu nutím úplně...“ (KP1)

V průběhu učení je také dobré **se motivovat**, například „malými **odměnami**“, o kterých mluvila KP1, v podobě uvaření kávy, něčeho dobrého, pustit si díl seriálu za část naučené látky. Je to dobré také jako pauza pro mozek, který si odpočine od učení, o **pauzách při učení** hovořilo více komunikačních partnerek.

„...musím třeba jenom chvilku vypnout, říkám, nejlepší jsou ty jídelní pauzy, to si člověk jde uvařit kafe, tam má zmrzlinu a hned to a jde si vařit večeri, takový malý odměny. Vyloženě, tak teď udělám tohle, zvládnou tři kapitoly, a pak si teprv půjdu dát to kafe nebo při tom kafi něco a sednu si a dám si třeba ten seriál, vím, že to má dvacet minut, že mi to zas tolik nevezme, ale ty odměny jsou fajn, k tomu učení, motivační.“ (KP1)

„...musím jako dělat pauzy mezi tím, jako nedokážu se... Já už se fakt nemůžu učit dlouho, musím si dělat pauzy, třeba po hodině, musím si udělat pauzu, já nevím, jdu zapnout myčku, něco prostě a zas se k tomu vrátím.“ (KP5)

### 6.2.5 Zpracovávání učiva

Komunikační partnerky dále hovořily o zpracovávání učiva. KP1 a KP6 velmi zdůrazňovaly pozitiva toho, že **chodí na přednášky** a píše si **vlastní zápisy**, velmi jim to totiž usnadňuje učení, neboť si již něco pamatují a lépe se jim učí z vlastních zápisů, jejich vlastních parafrází. Jak bylo také zmíněno výše v kategorii „časový aspekt učení“, komunikační partnerky si také **vypracovávají** průběžně různé **pojmy** apod.

„...když si dělám vlastní poznámky, tak už potom část tam toho prostě zůstala, tak už mám nějaký návaznosti, takže si to prostě přečtu a pak si to přeřikávám nahlas. Nejhorší je, když potom mám poznámky od někoho (...) musela jsem si to přepsat musím prostě mít to formulovaný.. nejlíp jako tomu, jak tomu rozumím.“ (KP1)

„...chodím na tutoriály a to je hrozné plus, dělám si poznámky...“ (KP6)

KP3 detailně popisovala, proces přípravy materiálů, kdy **srovnává své zápisy, skripta a okruhy** ke zkoušce: „Tak, první ze všeho si asi půjčím v knihovně skripta a srovnám si je s otázkami, které nám vyučující dal k požadavkům k té zkoušce. Podívám se, jestli jsou tam všechny, pokud jsou, tak nejdřív si tu knihu přečtu, nebo skripta, pak to srovnám se zápisky, které mám já z přednášky nebo ze semináře...“. To je tedy v podstatě způsob, kterým postupuje mnoho komunikačních partnerek, srovnávají si skripta (materiály) a vlastní zápisy. V podstatě všechny komunikační partnerky si po přečtení materiálů (skript) **vypisují** – „**vytahují**“ **důležité body**. Ty si buď vypisují na papír, do sešitu, nebo si připisují poznámky do vlastních zápisů, často si také **vytvářejí** výpisky ze všech materiálů (např. skript i vlastních zápisů), tak aby to bylo přehledné, stručné, tedy jakousi **kostru (oporu,**

žebřík), na kterou poté mohou nabalovat další informace, dále to rozvíjet. Dalším velmi často zmiňovaným způsobem práce s učivem, který používají téměř všechny komunikační partnerky, je **podtrhávání** v textu (většinou barevné), optické rozdělení textu, tedy jistá strukturace a také zvýraznění důležitých informací. Pochopitelně, jak už i bylo zmíněno, postup studentek se, více či méně, liší dle konkrétní zkoušky, dle daného předmětu.

*„...co si píšu v těch hodinách, tak si píšu na počítači, protože to je rychlejší a už jako (...)si to vždycky nějak sesumíruju, vytisknu si to a pak si dělám poznámky do těch poznámek (smích).. hodně mi pomáhají barvičky, že si to prostě zvýrazním, tam kde to.. někdy si to prostě ještě třeba zkrátím nebo si napíšu poznámky prostě, tohleto víc, míň. Víím, že potom už, pak aji opticky mi to pomáhá, z toho počítače to není tak, jak když potom víím.. pak třeba nevím, co na tom papíře je, ale víím, že to byl třetí odstavec, tam, kde to mám potrženy (...) no minimálně téma barvičkama, když si to prostě rozdělím na takový ty... A víím, že co si většinou jako podtrhnu, tak si potom jako zapamatuju, že.. nehorší je (ve skriptech), když je potom třeba něco dlouhýho, že buď je tam jako třeba všechno, anebo že si z toho nedokážu vybrat a to už se pak ztrácím, čím je to kratší, jo nějaký aji systematicky, že se to pak dá třeba jako rozvíjet, ale žádný dlouhý prostě poučky (...) Já si z toho vytáhnu body, přibližně, abych jako věděla, hlavně o co jde...“ (KP1)*

*„...ted'ka ty skripta, co se učím, tak si to čtu, dělám si výpisky z toho a já potom, co mám vlastně v plánu (se smíchem), podle toho, kdy bude zkouška, si to vlastně takhle pomalu vycucávat, až prostě jako mám právě tu kostru a potom zpětně jsem schopná na to nabalovat...“ (KP2)*

*„...tam to bylo hodně o jménech a o těch postupech, to jsem si i něco vypisovala. Jo, to se liší tou zkouškou.“ (KP5)*

*„...nesnáším zvýrazňovače, nepoužívám, každej se mi diví (...) propiskou, já si dělám čárky (...) takový ty důležitý body já si podtrhnu...“ (KP5)*

*„...jednotlivé kapitoly, podkapitoly, abych v tom měla trošku ten systém, abych věděla, co vůbec.. no třeba barevně.. já teda nemám, že bych měla osmdesát tisíc barev, ale většinou si to tak ladím do takového toho.. aby mě to prostě trklo, abych věděla, kde to mám hledat a potom.. takže to si tak jako projedu, potom většinou srovnávám.. a pak to pročítám a srovnávám zápisky se skriptama, takže se učím jak*

*ze zápisků, tak ze skript a ty zápisky, většinou, pokud ve skriptech třeba nejsou, nebo je to tam jinak psané, tak jak tomu já líp rozumím, tak si to ještě vepisují a potom to nejdůležitější si ještě přepisují na papír, který... To dělám právě před to zkouškou, těsně před zkouškou, takhle já si většinou se snažím, aby se to vešlo do jedné A čtyřky z obou stran nebo do dvou maximálně a takhle se snažím zapamatovat právě ty hesla, co se skrývá pod jednotlivými kapitolami, abych v tom právě měla systém, v podstatě takovou oporu jednoduchou. Jako žebřík, který mě vlastně dovede k té znalosti.“ (KP6)*

*„...zjednodušeně si udělám výpisky a mně se to tak lepší učí než z těch skript.“ (KP7)*

*„...mě hodně pomáhá si vypisovat, takže já si procházím ty skripta, většinou se snažím si projít skripta, a teprve potom si vypisovat nějaké jako důležité věci z těch skript (...) potom se učít z vlastních poznámek, z toho se mi to líp pamatuje. Podtrhávám si to v tom textu, jakoby ve skriptech...“ (KP8)*

KP5 zmínila velmi zajímavý způsob práce s učivem, kdy si udělá v materiálech **tečku u části, ke které se má ještě vrátit** a více se na ni zaměřit: *„...ted' jsem si ještě vymyslela, jak se k tomu vracím a neumím to, tak si tam udělám jakoby tečku a vím, že na to se mám určitě ještě podívat.“*

Některé komunikační partnerky (například KP2, KP3, KP6) také zmiňovaly, že jim velmi pomáhá **učit se dle okruhů** – otázek.

*„...ten okruh těch otázek a snažím se fakt jako si z toho udělat takový jako výcuc...“ (KP2)*

*„...mám ráda vypsané ty otázky, sama si odškrtnu, kterou už umím...“ (KP3)*

Dále komunikační partnerky hovořily o **čtení** látky, často i **nahlas, přeřikávání** si látky, podle mnoha studentek pomáhá učivo vidět i slyšet. Mluvily o jistém opakování látky v průběhu učení (**opakované čtení látky, přeřikávání**) snaží se také **zjistit, co si pamatují** a poté si znovu látku čtou, přeřikávají. KP2 a KP6 také hovořily o opakování učiva **s někým**, kdy si učivo **říkají** nahlas, látku někomu vysvětlují, případně toto opakování pomáhá s pochopením látky.

*„...tím čtením, opakuju si to, po částech, nahlas, (se smíchem) většinou, mě vyhovuje fakt, když to slyším aji vidím...“ (KP1)*

„...mně asi pomáhá i to, že když si to s někým opakuju, ale na tohle málokdo má čas. No třeba mě... já si to přečtu a mám pocit, že to neumím, až tak jako, jak bych si představovala, ale když prostě je schopen někdo si udělat ten čas a jenom tak okrajově, prostě občas mi hodí něco do protivky, tak mi strašně pomáhá to, že to můžu říkat nahlas a mně se to strašně líp pamatuje...“ (KP2)

„...v podstatě, to pročítám pořad dokola a snažím se to víc zapamatovat, takže přečtu kapitolu, zavřu knihu, zkusím si říct sama v duchu, co jsem si zapamatovala, sem tam tu knihu otevřu, řeknu si to někdy nahlas. Pak v podstatě to čtu asi víceméně pořád dokola...“ (KP3)

„...říkat si to nahlas a pořad si to musím jakoby opakovat, já si to vždycky přečtu, zjistím, co si pamatuju, co ne a začnu se to vlastně učit tady takhle. A musím to jako fakt říkat nahlas, protože pokud to neříkám nahlas, tak se to nenaučím.“ (KP4)

„Já si to nejprve přečtu, přečtu, jako přemýšlím o tom, tak si to nějak spojuju.. a potom se to učím jakoby z paměti. Opakuju si to (...) Nahlas někdy...“ (KP5)

„...občas se nám s kamarádkou pošťestí, jako se spolužačkou, s kolegyní, že se třeba sejdeme, když je zkouška na tři, tak ona přijede třeba v jedenáct, já předám dítě, jdeme někam spolu, sedneme si a tři hodinky si spolu opakujem (...) co je jasné to jenom tak proletíme, a to, co je komplikovanější, tak ona má třeba úplně jiné uvažování než já a naopak, takže my se často jako doplňujeme, že já nějakou věc nechápu a ona mně ji vysvětlí a to samé já poskytnu jí, že se na to díváme, každá z jiného pohledu a to nám pomůže k pochopení celé té věci...“ (KP6)

„Nahlas, musím. Nebo tak, abych se alespoň já slyšela (...) abych věděla, o čem mluvím, tak se mi líp učí než jenom takhle číst.“ (KP7)

Důležité pro komunikační partnerky je také právě **opakování učiva**, buď opakuji již **po částech** (jednotlivých kapitolách, okruzích) a nakonec opakuji **celou látku**, nebo dělají jen jeden krok, tedy opakuji látku jen po částech nebo jen globálně zopakují látku před zkouškou. Kladou důraz na minimálně jedno opakování látky. Pokud komunikační partnerky neopakují, je to z důvodu nedostatku času, všechny ale minimálně opakovat chtějí.

„No snažím se minimálně jednou (smích). Určitě jako bych chtěla, ne vždycky to vyjde, že bych to... jako určitě se snažím, říkám, minimálně jednou si přelouskat



*prostě celou tu přípravu. Ať si to napsat, nebo minimálně ještě přečíst, přeříkat...“ (KP1)*

*„...třeba když se za jeden den naučím tu jednu otázku, druhý den druhou, třetí den třetí, tak ten třetí den je ještě všechny tři zopakuju, ať zase nezapomenu tu první. Takže spíš tak nabaluju na to. Naučím se čtvrtou, ale těsně, než to položím, tak si vezmu všechny a už je třeba neodřikám nazpaměť, ale jenom si to přečtu znovu. (...) Ať se nenaučím sedmou otázkou, ale mezitím nestihnu první dvě zapomenout.“ (KP3)*

*„...naučím se jedničku, nebudu se učit víc, budu se učit pořád tu jedničku.“. (...) Pak mám zase dva dny do práce, to se pomaličku dívám na dvojku, až su doma tak se pořádně učím tu dvojku. Až se to všechno naučím, tak se vrátím k té jedničce a zjistím, že nic neumím (smích), takže to jedu znovu. A pak ještě jako na potřehtí.“ (KP5)*

*„...když je zkouška alespoň v poledních nebo odpoledních hodinách, tak je pro mě důležité jít hned ráno pryč a mít ještě ten čas na to si to zopakovat nebo si to znovu projít...“ (KP6)*

*„Musím si to opakovat, no musím, po určité době, já většinou si to vlastně, když se začnu učit, naučím se určitou část a druhý den třeba se jdu učit další část, tak si to zopakuju, to co jsem, jestli si to vůbec pamatuju, a jedu dál, tak samozřejmě, tím pádem, ten začátek umím nejlíp, protože ten si opakuju, tak asi jak všichni, nejčastěji, ale potom třeba už ty dva dny před tou zkouškou už se vlastně jakoby neučím, většinou si to naplánuju tak, abych to už jakože uměla a jenom si to prostě opakuju, snažím se to zafixovat co nejvíc do té hlavy.“ (KP7)*

*„Opakuju si, ale až to mám projít celou tu látku, nedělám to nějak po kapitolách nebo tak, to ne.“ (KP8)*

Komunikační partnerky zdůrazňovaly, že je potřeba **látku pochopit**, ne jen memorovat, protože se pak s učivem špatně pracuje a učivo se hůře pamatuje, pomáhá i (pokud je to možné) **učit** se danou látku **prakticky**, tedy zkusit si ji nějakým způsobem vypracovat, zpracovat. Snaží se **propojit si učivo s praxí**, představit si látku na praktických příkladech, používají také různé **mnemotechnické pomůcky**. Samozřejmě ne vždy lze látku propojovat s praxí, vždy tedy záleží na daném předmětu.

„...protože dokud já to nepochopím tak to prostě.. já se to sice jako naučím, jako já se dokážu naučit hodně věcí, ale blbě se mi to pamatuje a vůbec jako, pak se mi s tím hrozně těžko.. těžko pracuje...“ (KP1)

„...co jsme dělali zase jako na přednášce, prostě nějaký praktický ty a nechala nás pak vypracovat každou tu část, tak člověk už má trošku ponětí, ale teorii jsem četla dvakrát a vůbec jsem neměla ponětí prostě...“ (KP1)

„Já si to spojuju s něčím, jako i z praxe...“ (KP5)

„...snažím se porozumět tomu tématu, snažím se tam najít aspoň něco, co mě trochu baví a mám nějaké mnemotechnické pomůcky.. snažím se to přirovnávat k různým situacím, převádět si to do praxe, protože v momentě, kdy si to převedu do praxe, tak se mi to daleko líp pamatuje...“ (KP6)

KP1 hovořila o tom, že se snaží **najít** nějaké **návaznosti v učivu**, můstky, aby popřípadě mohla navázat, ale ne vždy to je možné: „Snažím se tak vždycky podle těch bodů nebo nadpisů nebo aspoň vědět přibližně, co bych mohla navázat nebo kudy bych mohla prostě.. se dostat pryč. To mě taky jako hodně, občas pomáhá prostě, že vím, na co by se dalo navázat (se smíchem), jo takový to umět udělat si ten můstek...“.

KP2 také zmínila, že pracuje s **internetem**, kde si **dohledává** různé **informace**, například cizí slova: „...sedím i u počítače, takže věci, který neznám, nebo to.. cizí slova a nějaký.. tak to si hodně vyhledávám.“.

Jako jediná hovořila KP1 o tom, že pokud se jedná o předmět, kdy učivo obsahuje různé důležité pojmy či se jedná například o jazyk, zkouší si jakoby **test na nečisto**, ovšem záleží také na množství času, který studentka má k dispozici: „Tak občas přepisuju, ty pojmy, že si to dám prostě, jak kdybych měla fakt u té zkoušky, hodně to používám právě (...) když jsou vyloženě pojmy, tak že si to pak napíšu a snažím se k tomu prostě vypisovat. (...) Hodně v jazyku, tak jak když se člověk učí slovíčka. Napsat česky, přeložit nebo zase opačně, tak to pomáhá i u těch pojmů, když to jsou fakt pojmy, který se dají jako vyloženě definovat třeba poučkama. Tak to taky používám, ale na to už člověk potřebuje víc toho času.“.

KP1 také zmiňuje, že je pro ni důležité nechat si nějakou **pauzu pro zapamatování** učiva „prostě trochu uležet“. Mluví o půl dni, až dni, kdy si od učení odpočine a poté zjistí, co si pamatuje, případně něco dopiluje, před vlastním

opakováním, záleží ovšem kolik má času. Většinou tuto pauzu dělá přibližně dva dny před zkouškou: „...*tak den pauzy, abych něco nedělala, aby se to stihlo prostě trochu uležet a... kdysi jsem vstávala ještě brzo ráno, abych to.. ještě si to přečtu a ještě si to a zjistila jsem, že jsem tím zapoměla vždycky půlku věcí vždycky.. než co jsem se do té doby naučila...*“.

„...*den, půlden většinou mi stačí.. třeba to ráno, kdy prostě se to, ne to.. vyčistím si hlavu a pak se k tomu zase vrátím, zjistím, co teda vím, nevím.. a pak ještě dopiluju to, co nevím.*“ (KP1)

### 6.3 Skládání zkoušky

Méně obsáhlý tematický okruh tvoří skládání zkoušky. V tomto okruhu je přiblížena příprava dospělých účastnic vzdělávání v den zkoušky, tedy jakým způsobem si zajišťují co možná nejlepší podmínky pro svůj výkon na zkoušce. S tím také úzce souvisí následující téma a to eliminace trémy, stresu u zkoušky, potažmo těsně před jejím začátkem. Dalším tématem jsou strategie skládání písemné zkoušky, ve kterém je pojednáváno například o tom, jak dospělé studentky vypracovávají otázky v testech. Poslední téma tohoto okruhu se zaměřuje na strategie skládání ústních zkoušek. V tomto tematickém okruhu jsou tedy představeny následující kategorie v tomto pořadí:

- příprava v den zkoušky,
- eliminace trémy, stresu u zkoušky,
- strategie skládání písemné zkoušky,
- strategie skládání ústní zkoušky.

#### 6.3.1 Příprava v den zkoušky

Stejně jako při přípravě na zkoušku i při skládání zkoušky se komunikační partnerky snaží **přípravit si** co nejlepší **podmínky**. Snaží se před zkouškou **něco sníst**, ať nemají hlad a „nekručí jim v břiše“, sníst nějaké rychlé cukry jako „potravu pro mozek“, na zkoušku si s sebou vezmou **pítí** nebo také **dobrou propisku**.

„...*jako nemám ráda úplně jako nalačno, to se vždycky snažím něco sníst, aby mi pak jako nekručelo v břichu, takovej ten.. to je potom ještě víc nepříjemný, že to jde slyšet...*“ (KP1)

„...před zkouškou, já mám takový svůj rituál jakože, aby měl mozek dostatek potravy, takže sním nějaké sušené banány nebo prostě rychlé cukry a tak a mám sebou ten papír, na základě kterého já potom, ten opakovací, kde mám prostě ty svoje nahazovací věci, na které se dívám ještě těsně před tou zkouškou, to mě uklidňuje (...) nesnáším, když jsou tlusté a pomalé propisky, mě to zdržuje a bolí mě z toho ruka a špatně se mi s tím píše, takže já potřebuju propisku, která dobře klouže po papíře a nekloužou mně z ní prsty, takže v momentě, kdy mám jako správnou propisku, pití, před tím jsem něco snědla mám čas to dostatečně prodýchat (...) se můžu na tu zkoušku líp soustředit.“ (KP6)

### 6.3.2 Eliminace trémy, stresu u zkoušky

KP2 velmi zdůrazňovala, že je důležité mít odvalu, když jde na zkoušku a **věřit** tomu, že je připravená: „...mít tu odvalu tam jít, to si myslím, taky je důležitý a trochu věřit tomu, že něco v té hlavě je.“

Samozřejmě, jak již bylo zmíněno, zkoušku, zejména před jejím začátkem a zpočátku, provází nervozita – tréma (některé KP hovořily i o stresu během zkoušky), studentky se tyto stavy snaží zmírnit například tím, že se snaží **vyvarovat se negativních myšlenek** a soustředit na **myšlenky pozitivní**, říkají si, že o nic nejde, že mají několik termínů, popřípadě se snaží takzvaně „**vydýchat to**“.

„...že o nic nejde, že prostě jako je to jenom zkoušku, mám několik termínů, takže když tenhle nebude, tak bude další a v podstatě fakt se snažím si z toho nic nedělat, ale je jako pravda, že když jdu na tu zkoušku tak jsem nervózní jako, asi to ze sebe úplně nedám, ze sebe nesetřesu, ale snažím se to vydýchávat a říct si prostě, že to není zas tak jako úplně taková hrůza.“ (KP2)

„...když víc nevím, než vím, nebo mám pocit, tak mě to hodně stresuje a tam potom potřebuju se jako nadechnout a zkusit přemýšlet, takže mě pomáhá se zaměřit na to, co vím a z toho zkusit odvodit to, co nevím.. než si říkat: „Ježíšmarjá, tak to jsem sem neměla chodit.“ nebo něco.“ (KP6)

### 6.3.3 Strategie skládání písemné zkoušky

U písemných zkoušek se všechny komunikační partnerky snaží **nejprve vypisovat otázky, které ví**, ty u kterých neví nebo si nejsou jisté odpovědí, přeskóčí a vrací se k nim až později, aby zbytečně neztrácely drahocenný čas přemýšlením. Většina komunikačních partnerek (kromě KP6 A KP8) postupuje tak, že

vypracovávají **jednu otázku za druhou**, aniž by si dopředu četly všechny otázky v testu.

*„Jedu to, co vím hned na začátku, snažím se jako nepřemýšlet a pak se vracím, protože hodně krát už v minulosti jsem skončila na tym, že jsem zůstala prostě na těch prvních...“ (KP1)*

*„Já to většinou dělám tak, já si nečtu další otázky, já prostě dokud vím, tak píšu tak, já postupuju takhle. Pak až to udělám ten test, tak jsem schopná se vrátit a projít si to, ale určitě to neprojdou.. vím, že někdo projíždí celej test, to nedělám, to bych se tím absolutně rozhodila.“ (KP2)*

*„Jedu jednu za druhou s tím, že když narazím třeba na otázku v pořadí pátou, která mi není moc jasná nebo si nejsem jistá o čem psát, tak ji přeskočím a jedu dál. Takže vezmu to z vrchu dolů, všechno, co vím, a pak se dodatečně vracím k jedné, druhé, co mi třeba nebylo jasné nebo co bych mohla ještě dopsat. (...) Prostě vezmu pero a okamžitě píšu. Chci využít maximum času, co na to mám.“ (KP3)*

*„Já nikdy si nečtu všechny otázky, nikdy, jdu od jedničky, vím - napíšu, jdu - dvojka, nevím, jdu dál, a takhle pořád jedu a pak se k tomu vrátím. A pak si to kontroluju.“ (KP5)*

*„No já si projedu otázky, ty na které můžu odpovědět hned, tak odpovídám, a ty které jsou horší, tak se k nim vracím později, abych měla.. záleží na tom kolik mám času (...) snažím si ke všemu napsat to nejdůležitější, a když ten čas mám, tak se potom vracím a třeba ještě občas něco dopíšu, a pokud ho nemám tak doufám, že to bude stačit a snažím se věnovat.. něco vymyslet k tomu, co třeba nevím.“ (KP6)*

Některé komunikační partnerky také hovořily o tom, že se **k již vypracovaným otázkám se nevrací** a nepřemýšlí nad nimi znovu, důvod je prostý, nechtějí si otázky opravit špatně, domnívají se, že první odpověď je správná.

*„...a první odpověď je vždycky správná (smích) vždycky to, co si myslím první, tak to většinou tak je, protože potom, nesmím už se moc vracet k těm otázkám, co si jako myslím, že fakt vím, tak se k tomu nesmím vrátit, protože pak nad tím začnu přemýšlet, a říkám si: „A tohle by jako taky mohlo být teoreticky a to...“ a pak už se to zase sype...“ (KP1)*

*„...já se k ničemu nevracím, jak se začnu vracet k otázkám, tak prostě samozřejmě je přepisuju a píšu tam nesmysly, takže já jsem se naučila, co je první, co mě napadne, napíšu, nechám, jdu dál, když nevím, jdu dál, přeskakuju a pak se tady k těm, co nevím, vrátím, ale k těm, co jsem už odpověděla, nevracím se.“ (KP7)*

KP1 a KP2 promlouvaly v tom smyslu, že pokud opravdu neví odpověď na položenou otázku, **nesnaží se něco si vymyslet**, důvodem může být to, že si nechtějí udělat ostudu: *„...když vím, že prostě netuším tak se ani nesnažím něco tam plodit, protože je to zbytečný a ještě bych si udělala ostudu (se smíchem).“*

KP3 také zmínila, že si svým způsobem u zkoušky **hlídá čas**, aby věděla, že stihne odpovědět na všechny otázky, žádná jiná komunikační partnerka nic podobného nezmiňovala: *„kouknu dvakrát na hodinky, jenom abych si zkontrolovala, jestli opravdu, když jsem třeba v polovině, plus – minus, že asi jsem i v polovině času nebo mám třeba nějakou rezervu navíc (...) dopsala jsem poslední otázku, podívám se, kolik mám minut třeba na poslední kontrolu, případně na dopsání nebo kolik minut mi zbývá, kdy budu sedět a tak jako odpočívat, už než to odevzdám.“*

#### **6.3.4 Strategie skládání ústní zkoušky**

O nějakých strategiích u ústní zkoušky komunikační partnerky příliš nehovořily. Jen KP1 zmínila, že na ústní zkoušku, pokud mají **jít ve dvojici**, je dobré **jít s někým, kdo jedinci vyhovuje**, tedy dokážou se doplňovat, jsou svým způsobem vyrovnaní, ovšem dodává, že to je možné jen u kolektivu, který se navzájem dobře zná: *„...dvojice, který si vyhovujou, že se dokážou doplňovat a tak, a člověk není nervózní s tím: „Ježiš já vím, že ona tohle všechno umí jako básničku.“ a pak si člověk vedle ní připadá jak to.. to taky dělá hodně.“*. U ústní zkoušky se také komunikační partnerky, pokud se jim zdá, že toho příliš k tématu neřekly a více neví nebo si nemůžou vzpomenout, snaží **říct i něco jiného** souvisejícího s tématem, aby **prokázaly, že opravdu něco umí**.

*„...mám fakt zkušenosti, aji z předchozího, že člověk musí zabruslit tam, kde to zná (...) když vyloženě tomu učitelovi nejde o to, že: „Ne, já chci teďka slyšet prostě tohle.“, tak oni jsou většinou rádi, když člověk něco ví a mluví. Ne když tam fakt sedí a tváří se jako „Ježišmarjá, ať už mě pošlou dom“.“ (KP1)*

*„...pokud jsem v koncích, tak mě to může pomoci třeba občas popíšu i to, co po mě nikdo nechtěl, ale je to jako.. přibližuje se to aspoň tomu, co potřebuji zjistit, jestli vím.“ (KP6)*

## **6.4 Prevence a eliminace stresu (zátěže) spojeného se zkouškou**

V tomto tematickém okruhu je nejprve pojednáváno o způsobech, jakými se dospělé účastnice vzdělávání snaží předcházet stresu spojenému se zkouškami a přípravou na ně a také jak tento stres případně snižovat. A poté jsou přiblíženy návrhy komunikačních partnerek pro snižování zkouškové zátěže ze strany vzdělavatele, potažmo zkoušejícího. V rámci tohoto okruhu jsou tedy představeny tyto dvě kategorie:

- předcházení a snižování stresu,
- snižování zátěže ze strany vzdělavatele (zkoušejícího).

### **6.4.1 Předcházení a snižování stresu**

Dospělé účastnice vzdělávání se snaží různými způsoby stresu (zátěži), spojenému se zkouškou a přípravou na zkoušku, předcházet mu a snižovat, zvládat ho. Komunikační partnerky opakovaně hovořily o **plánování času, učení** jako o strategii, která jim pomáhá zátěž snižovat, tedy plánováním se snaží předcházet stresu, jak řekla KP1: *„nestresuju všechno na poslední chvíli“*. Dospělé studentky si udělají plán, harmonogram učení, aby se **začaly učit včas** a věděly, že mají **dostatek času** na naučení a stihnou se dostatečně připravit.

*„...když si to prostě na ten měsíc rozplánuju, tak že potom jdu s tím, že jsem udělala prostě, co jsem udělala a nestresuju všechno na poslední chvíli. A hodně to pomáhá.“ (KP1)*

*„Většinou se mi stává, že jsem třeba o den dopředu, že i když si to naplánuju, tím, že opravdu ty dva týdny minimálně věnuju té zkoušce (...) většinou raději začnu dřív a mám pak ten den, dva náskok na to globální opakování, co mi pomůže potom k té jedničce, že ještě víc to můžu důkladněji a do detailu naučit...“ (KP3)*

*„...určitě to musím mít rozplánovaný, protože si nedokážu, že bych se měla učit a nevěděla bych, jestli to stihnu...“ (KP4)*

Podle mnoha komunikačních partnerek je také vhodné dělat si **pauzy**, **i během učení**, pro **odpočinutí**, jak říkají, „na chvíli **vypnout**“. Hovořily také o tom, že je třeba si zdřímnout, nebýt unavená, prospěšný je tedy i dostatek **spánku**.

*„...nějaké ty pauzy, určitě si prostě, chvíli to zahodit a nejlíp to nechat válet někde na zemi a prostě odejít, hodně kdysi mi jako pomáhalo dělat kuřácký pauzy, to jsme ventilovali (...) musím třeba jenom chvíli vypnout, říkám, nejlepší jsou ty jídelní pauzy, to si člověk jde uvařit kafe...“ (KP1)*

*„...jako prostě to dám úplně bokem, mě to tak jako pomáhá, že prostě já v poslední době asi.. nemá cenu něco dělat na sílu, protože prostě to úplně.. mě to spíš rozhodí...“ (KP2)*

*„...když přijdu z té práce a vím, že se ten večer mám učit, nemůžu přijít, všechno nechat a začít se učit.. v tom stresu a tak, to fakt nejde, já třeba na hod'ku musím úplně vypnout, pustím si třeba televizi nebo si zdřímnu klidně na hodinu...“ (KP4)*

*„...musím si dělat pauzy, třeba po hodině, musím si udělat pauzu, já nevím, jdu zapnout myčku, něco prostě a zas se k tomu vrátím.“ (KP5)*

Pro komunikační partnerky je důležité se nějakým způsobem **odreagovat**. Dospělé účastnice vzdělávání zmiňovaly právě různé **pauzy** (sledování televize, dělání jiných činností), **fyzické či sportovní aktivity** jako procházky, běh apod., odreagování například v podobě **schůzky s kamarádkami**, snaží se vůbec **nemyslet na školu**, či dokonce KP8 hovořila o **relaxaci hudbou**.

*„Mě odreagujou totálně děcka, takže škola.. kdyby ses mě teďka zeptala, co to je, tak nevím (...) já se snažím od všeho oprostít a když už, tak vezmu psa a jdeme na procházku. Jo, takže procházka a my jako s dětma lyžujeme, takže teďka uvidíme, jestli bude sníh...“ (KP2)*

*„Tak já chodím běhat, tak si jdu zaběhat...“ (KP5)*

*„...vždycky si řeknu, že jeden den mě ta škola vůbec nezajímá, prostě sbalím se a jdu s kámoškama na kafe a vypustím vůbec, jak kdyby žádná škola neexistovala a snažím se ten den ani na ni nemyslet, vůbec si nevzpomnět (...) Jeden den aspoň musím pročistit hlavu, fakt že jo, protože to už by se člověk zbláznil.“ (KP7)*



*„...když potřebuju vypnout, tak si pustím nějakou hlasitou hudbu, která prostě úplně přehluší ty myšlenky, to je asi nejlepší relax. (...) Poslední dobou ještě procházky se psem, to je taková činnost, u které prostě vypnu.“ (KP8)*

V souvislosti s pauzami hovoří dospělé studentky také o tzv. **odměnách**, kdy si dají hrnek kávy nebo něco dobrého, pustí si díl seriálu například za část naučené látky, KP2 se domnívá, že je opravdu dobré udělat pro sebe **něco pěkného**, dát si tedy kávu apod.

*„Vyloženě, tak teď udělám tohle, zvládnou tři kapitoly, a pak si teprv půjdu dát to kafe nebo při tom kafi něco a sednu si a dám si třeba ten seriál...“ (KP1)*

*„...ale snažím se prostě.. dát si třeba kafe, něco takovýho hezkýho, co to jako udělá, takovej dobrej.. ten...“ (KP2)*

KP4 zmínila také **alkohol**, když se připravuje na zkoušku a cítí se být pod tlakem, otevře si láhev vína: *„...já si většinou otevřu láhev vína (se smíchem).“*

Velmi často komunikační partnerky hovořily o myšlenkách, kterými se snaží uklidnit, snaží se tedy **pozitivně myslet**, říkají si, že mají více pokusů, že je to jen zkouška a ta je odvozena od slova zkusit, že o nic nejde, lze být i bez vysoké školy či například také to, že zkouška je přirozenou součástí života studenta.

*„...prostě vím, že už.. jako dá se bez toho žít, dá se bez toho pracovat, člověk dokáže s kontaktama mnohem víc jak s vysokou školou.“ (KP1)*

*„Ta zkouška je od toho, že se to zkouší (se smíchem)...“ (KP1)*

*„...si říkám, že o nic nejde. (...) je to jenom zkoušku, mám několik termínů, takže když tenhle nebude, tak bude další a v podstatě fakt se snažím si z toho nic nedělat...“ (KP2)*

*„...to беру, že jsem si to vybrala, je to přirozená součást mého života. Takže, tak, jak to přijde, naučím se, přijdu na zkoušku, odnesu si známku a jdu se učit na další.“ (KP3)*

*„...si říkám, že tu první zkoušku prostě jdu vyzkoušet...“ (KP4)*

KP1 hovořila i o tom, že je dobré **pochválit se za každý dílčí úspěch**. Odnést si pozitivní pocity a ne hned myslet na další zkoušky, které ji ještě čekají: *„...dobry*

*je se vždycky pochválit. Sama sebe (...) pochválit se, nemít stres, že budou ještě tři další, a co když ne to.. ne za každé dílčí úspěch.“*

Některé komunikační partnerky také **vyhledávají** určitou **sociální oporu** u svých **spolužáků** či **rodiny**. KP1 i KP6 hovořily o tom, že komunikují se svými spolužáky prostřednictvím sociálních sítí, sdělují si své pocity, problémy, srovnávají se se spolužáky a uklidní je kupříkladu, jestliže jsou lépe připraveny než spolužáci. Spolužáci se také snaží navzájem podpořit, komunikačním partnerkám taktéž pomáhá pomoc ze strany kolektivu spolužáků, kdy si vzájemně pomáhají, sdílí si v případě potřeby například materiály. KP6 také často hovořila o **podpoře rodiny**, bez které by studium nezvládala.

*„...je dobrý, když je tam jedna a řekne: „Ne, já se prostě chystat nebudu, říkali, že tam je dobrý donýst si něco vypracovanýho, nenapsali, že musíme, tak to prostě nechám osudu.“ To pak si člověk říká, „Dobrý, něco mám, tak zas to nebude takovej stres, ona nemá vůbec nic.“ takový to předávání té zodpovědnosti, tak nebudu jako.. nebude to jenom na mě.“ (KP1)*

*„...se spolužáky i v té rodině, že řeknu: „Jo, je to blbý, bojím se.“, nebo něco, a se spolužákama tam si to, tam jako to spíš padá na úrodnou půdu, tam si sdělujeme svoje pocity z toho, kdo co zvládá, nezvládá, jak kdo čemu rozumí nebo nerozumí nebo kdo je jak daleko a to mě jako pomáhá, tím se ventiluju...“ (KP6)*

*„...dost to pomáhá ten kolektiv, tím, že je nás opravdu tak málo, tak si pomáháme...“ (KP1)*

*„...ta sounáležitost.. my máme skvělou skupinu (...) to si myslím, že je velké plus, často si i poskytujeme výpisky, nebo když někdo opravdu nestíhá, tak se mu jako snažíme pomoc tím, že mu poskytneme naše materiály, které už máme zpracované a tak.“ (KP6)*

*„...hrozně záleží na podpoře rodiny...“ (KP6)*

#### **6.4.2 Snížení zátěže ze strany vzdělavatele (zkoušejícího)**

Pomoci se snížením zátěže ovšem může i vzdělavatel (lektor) a to již při přípravě na zkoušku, kdy studentům předem **sdělí, jak zkouška bude probíhat, na co se mají připravit**, tím dospělým studentům celkově usnadní přípravu, dospělí účastníci vzdělávání se mohou již na tutoriálu soustředit například na důležité body,

dle komunikačních partnerek jde dobré sdělit tyto informace hned na úvod hodiny. Případně je také vhodné říci, **z čeho se učit, na co se studenti mají zaměřit, co je** v rámci učiva **důležité** a také **sdělit** konkrétní **okruhy**, ze kterých se učivo skládá, studentky také hovořily o tom, že by bylo pozitivní vědět i nějaké konkrétnější otázky v rámci okruhů, neboť jim to pomáhá při učení.

*„...že nám řeknou, jak ta zkouška bude probíhat, to hodně pomáhá, když už to řeknou v průběhu té hodiny. Nebo prostě celýho toho tutoriálu, tak je fajn když nám na začátku řeknou dobrý, zkouška bude z toho, z toho a bude probíhat tak a tak. A člověk pak už v rámci celýho toho dne, tak ví, na co se má zaměřit, že si má dělat výpisky, že si třeba nemusí, že to bude výtah z knížky, že ho může poslouchat a vůbec neřešit nějaký zápisky a tak, takže to taky určitě.. říct, co máme očekávat. Nejlépe hned jako někde na začátku, nemusí to být vyloženě body, co tam budou, což je taky fajn někdy, ale vím, že to hodně pomáhá, když víme, do čeho jdeme.“ (KP1)*

*„...že nám řeknou, jak to bude probíhat a zhruba nějaké očekávání, jako na co se máme zaměřit, snižuje tu zátěž...“ (KP6)*

*„...když nám někdo řekne, co je víc důležité, a co je míň důležité, tak já postupuju tady od těch bodů, takže mě to uklidňuje, když vím, že už jsem třeba obsáhla velkou část toho, co je opravdu důležité.“ (KP6)*

*„...že by nám dali okruh otázek, který.. mě třeba by úplně stačilo, já vím, že tam třeba je.. někdo dává dvanáct někdo dává dvacet, dal takovej okruh čtyřiceti otázek a já potřebuju.. mě právě strašně pomáhá to, že se mám od čeho odpíchnout.“ (KP2)*

*„...možná jsem ráda za ty vodítka, za ty otázky, že vím, podle čeho se učit, že nedá, tak podívejte se do sylabu, tam si něco přečtete a naučte se, to je takové neurčité, opravdu mám ráda systém a řád a mám ráda vypsane ty otázky...“ (KP3)*

Pro komunikační partnerky je také důležité znát **včas termíny zkoušek**, vědět kolik jich bude. Aby si dospělé studentky mohly začít plánovat jednotlivé zkoušky, kdy se budou učit a případně se **domluvit na termínu**, pokud by kolidoval například jinými zkouškami. Jak také zmínily komunikační partnerky, termíny je vhodné nejlépe probrat na posledním tutoriálu daného předmětu.

*„...by bylo asi dobrý, teďka jsme měli poslední tutoriál, kdyby nám řekli, tak za měsíc, vypíšeme termíny, budou tam čtyři termíny a řekli by nám ty termíny.“ (KP2)*

*„...říct včas ty termíny, to je pro mě asi důležité, hlavně pro to plánování, protože bych nerada, aby se mi sešly dvě zkoušky v jenom týdnu a potom tři týdny třeba nic, to určitě, já volím si ty zkoušky tak, abych tam měla těch čtrnáct dní vždycky tu rezervu.“ (KP3)*

Jako velmi pozitivní dospělé účastnice vzdělávání vnímají to, když se vzdělavatel **na termínech** se studenty **domlouvá**, snaží se studentům **vyjít vstříc**, to dospělé studentky velmi oceňují. Také jako pozitivum shledávají **dostatek** vypsanych **termínů**, aby byl prostor si vybrat a případně byla možnost se přehlásit na další termín.

*„...určitě to ulehčí tím, že se domlouvá s těmi svými žáky nebo studenty na tom termínu, to je určitě pozitivní...“ (KP3)*

*„...musím říct, že s tím úplně tady nemáme na fakultě problém, že oni jsou fakt ochotní (...) s náma jako s dálkařema hodně jakoby probírají ty termíny, jak se nám to hodí...“ (KP4)*

*„...úplně úžasný, ona těch termínů dává strašně moc, ona dává tolik termínů, že tam člověk má obrovské prostor si vybrat a když se.. taky se mi stalo, že jsem se učila, ale nebyla jsem si jistá, tak jsem se odhlásila a přehlásila jsem se za týden na další termín, že tam ten prostor byl...“ (KP7)*

*„...že se s nima i dá domluvit, s těmi učiteli.“ (KP8)*

S tím souvisí i celkově jakýsi „**lidský přístup**“, o kterém promlouvala KP6: *„...uklidňuje hodně, že se s tím člověkem dá domluvit, že nebude bazírovat na nějakých.. nebo že vás nevyhodí ze zkoušky kvůli.. nebo vám nedá zápočet kvůli jednomu dnu, kdy vy pošlete po termínu. Nebo nepošlete, ale.. jako tak nějak se prostě domluvat rozumně, takže to mě asi... Taková nějaká lidskost, vstřícnost (...) je pro mě důležité, když ten člověk je tak jako chápaný tady v tom ohledu, že vidím, že nemá potřebu.. že spíš chce, aby to studium moje dopadlo dobře, tím nemyslím, že mě to dá zadarmo...“ (KP6)*

KP4 také zmínila, že by bylo dobré, kdyby byly na zkoušku **více než dva či tři pokusy**, zmírnilo by to zátěž spojenou se zkouškou a student by byl klidnější: *„Mohlo by být třeba víc pokusů klidně, i když pro nějakou těžší zkoušku, jako neříkám.. teďka jsem říkala, že to chci mít všechno na poprvé, ale věřím, že třeba, když by člověk věděl, že má před sebou nějakou těžkou zkoušku, a nemá jenom ty dva, tři*

*pokusy, tak si myslím, že by ten člověk byl víc klidnější, a že ten stres jako hodně ovlivňuje tu zkoušku (...) přijde klidnější na tu zkoušku a možná víc vyplodí, ze sebe, tak si to myslím já, že není jakoby zbytečně moc limitovanej tím časem a téma pokusama.“*

Pro komunikační partnerky je taktéž velmi pozitivní, pokud vzdělavatel **poskytuje, vypracovává studentům materiály** (skripta).

*„Termíny, učivo, jako podklady, nám určitě taky dávají a říkám, nesetkala jsem se s nikým, kdo by nás fakt vyloženě dusil jako, zbytečně, že by si v tom nějak liboval, to ne. Spíš jako naopak, že nám chtěli pomoci...“ (KP4)*

*„...že nám to pěkně vysvětlí, dají nám materiály...“ (KP5)*

*„...jako já třeba nejsem zvyklá, že by nám vypracovávali materiály ti učitelé, ze kterých se můžeme učit, to mi přijde jako veliké ulehčení...“ (KP8)*

Při skládání samotné zkoušky, zejména tedy ústní, je, dle názoru KP1, vhodné **navodit dobrou atmosféru**, tedy **povzbuzovat** studenty k mluvení, **naznačit, že jim to jde, nedávat najevo**, pokud student něco neví, **že je „hloupý“**, případně **pomoci** (postrčit). Je také dobré **ptát se na názor, zkušenosti** studentů (pokud je to samozřejmě předmět, u kterého je to možné), **„povídat si“**, tím se student uklidní a vnímá zkoušku daleko lépe.

*„...doptává se z takových věcí, co člověk prostě.. na jeho názor, na různý věci ze života, fakt z praxe, takže.. neřekne je to špatně, je to dobře, protože je to prostě můj názor a tím.. a pak je debata a kolikrát se ta debata vyvinula úplně zajímavým tím.. a pak už člověk nemá pocit ani, že je na zkoušce...“ (KP1)*

*„... fakt jsem byla nervózní (...) si s náma vykládal, i když jako úplně otáčel to, co jsme řekli.. a aji když byl člověk naučenej, tak jako si připadal, že jako není, ale jako pořád to tak bral optimisticky, že prostě.. však my když v tom neděláme, tak přece nemůžeme mít znalosti jak on, ale snažil se nás tak jako povzbuzovat a to člověk už při tom mluvení potom jako trošičku ztrácí z té nervozity a dokáže se, nebojí se potom něco říct. Vždycky je mi hrozně nepříjemný, když jako bych se bála něco říct, že je to prostě blbě...“ (KP1)*

## 7 Diskuze

Výzkum této magisterské diplomové práce se zaměřoval na vnímání a prožívání zkoušky dospělými účastníky vzdělávání, konkrétně kombinované formy studia vysoké školy, a také na učební strategie, které tito studenti používají. Z analýzy a interpretace dat vyplynuly čtyři tematické okruhy složené celkem ze čtrnácti konkrétních témat (kategorií).

První z okruhů byl „zatěžující zkouška“, v jehož rámci komunikační partnerky popisovaly, jak zkoušky vnímají – tedy jako zátěž. O zkoušce jako možné zátěži, jak je uvedeno v teoretické části práce, píše například Homola a Petřková (1987). I z výzkumů, které provedli například Urbanovská (2010), Kohoutek (22. srpna 2014), Hurst, Baranik a Daniel (2013), vyplývá, že zkouška je často pro studenty zátěží (tito autoři se zaměřovali na výzkum stresorů). Zkouška je pro mnohé dospělé studentky stresující, ovšem považují ji také přirozenou součástí studia. Vždy ovšem záleží na konkrétní zkoušce (předmětu), konkrétním typu zkoušky (např. ústní zkoušky s časem pro přípravu otázky vnímá více komunikačních partnerek lépe než bez této možnosti, nechat studentům čas pro přípravu u ústní zkoušky bývá u učitelů doporučováno (např. Zormanová (2017))). Zajímavé také je, že pro některé dospělé účastnice vzdělávání zkoušky nejsou tak zatěžující (ve srovnání s předchozím vysokoškolským studiem), protože v současné době studují ze své vlastní vůle, tedy motivace je spíše vnitřní. Se zkouškami se pojí duševní stavy a pocity, jako je právě stres, úzkost, strach, napětí, nervozita a především tréma, která, jak bylo uvedeno v teoretické části práce (Kondáš, 1979), může zahrnovat právě i strach, napětí či nerovozitu. Tréma se u partnerek vyskytuje v kratším časovém intervalu před zkouškou a se začátkem zkoušky často opadne. O těchto předzkoušových stavech, především trémě (její charakteristice a projevech) pojednává například právě Kondáš (1979), tyto pocity zmiňují také Homola a Petřková (1987). Stav trémy, zátěže, potažmo stresu jsou spojeny i s jistými projevy, jako je pocení dlaní, neúčelné pohyby rukou, problémy se spánkem, stažený žaludek, změny chování (kupř. zvýšená podrážděnost, obtíže se soustředěním), nervozita, což koresponduje s projevy zmíněnými v teoretické části práce (např. Křivohlavý, 1994; Kondáš, 1979). Také byly přiblíženy faktory zátěže spojené se zkouškou, komunikační partnerky hovořily o nedostatku času na přípravu (na učení) – tento faktor se jeví jako nejvýznamnější, je také propojen s dalšími faktory, jako

jsou rolové konflikty či strach ze selhání; partnerky také hovořily o nedostatku klidu; rolových konfliktech; únavě; nedostatku osobního volna; strachu ze selhání, znemožnění; odstupu od předchozího studia; horším učením; nevyhovující denní době pro učení; problémy se sháněním a obsahem materiálů; množství a frekvenci zkoušek a úkolů; očekávání (zkoušky; chování, nálady vzdělavatele); chování vzdělavatele na zkoušce (špatná atmosféra; chození po třídě apod.); nedostatku času na zkoušce atd., tyto a jiné faktory zátěže zmiňují například Hladílek (2009), Urbanovská (2010), Kondáš (1979) a další, jak je možné najít v teoretické části.

Dalším tematickým okruhem byla „příprava na zkoušku“, která je u komunikačních partnerek poctivá, partnerky přistupují k učení velmi odpovědně, to také zřejmě souvisí se specifiky dospělého člověka, o čemž pojednávají například Vágnerová (2000), Říčan (2014) či Mužík (2004). Dospělé studentky si často plánují čas a učení, což je ve shodě s doporučeními (např. Reinhaus, 2013), s plánováním učení a samotným učením začínají, až znají termíny zkoušek. Volené učební strategie i čas věnovaný učení se odvíjí od konkrétní zkoušky, tedy konkrétního předmětu, situace. Dospělé studentky se snaží učit v denní dobu, která jim vyhovuje, ovšem ne vždy to vzhledem k jiným povinnostem a rolím jde. Většina z nich se učí spíše až ve večerních hodinách, kdy, jak již víme dle výkonnostní křivky (Reinhaus, 2013), mezi pátou až sedmou hodinou večer se lidé ocitají ve druhé fázi zvýšené aktivity, ovšem je samozřejmě dobré sledovat svůj biorytmus. Podle komunikačních partnerek je důležité zajistit si i jiné podmínky na učení jako je klid, prostředí (jídlo, pití), soustředění, toho se snaží docílit například krátkými přestávkami, odměnami za část naučené látky, o tom pojednává také například Reinhaus (2013), Hofmann a Löhle (2017) či Zielke (1984). Komunikační partnerky zdůrazňovaly pozitiva chození na přednášky (tutoriály) a psaní vlastních poznámek, což jim velmi usnadňuje učení. Komunikační partnerky nejprve porovnávají materiály s vlastními zápisy a případně okruhy (otázkami), které jim lektori sdělí. Většina partnerek si dělá z materiálů výpisky, či také strukturu (kostru) a také si v text většinou barevně podtrhávají (zvýrazňují), tyto výsledky jsou velmi podobné i výsledkům výzkumu Žlábkové a Krninského (2014), i v jejich výzkumu je tvorba jisté struktury a také tvorba výpisků významnou činností studentů. O strategii podtrhávání materiálů pojednávají například Schunk se Zimmermanem (2003). Dospělé studentky se učí také čtením učiva (opakovaným; nahlas), to také velmi výrazně koresponduje s výzkumem

Žlábkové a Krninského, čtení učiva nahlas je vhodné vzhledem k zapojení více smyslů, jak například uvádí Hofmann a Löhle (2017). Opakování látky je další ze strategií, kterou komunikační partnerky používají, jen některé komunikační partnerky opakují učivo po jednotlivých kapitolách, okruzích (otázkách), což je samozřejmě lepší než opakování celé látky až později (např. Zielke, 1984), jak bylo zmíněno v teoretické části práce. Z výsledků je tedy zřejmé, že komunikační partnerky nemají úplně ideálně zvládnutou strategii pro opakování. Dospělé účastnice vzdělávání se látku snaží především pochopit, propojit s praxí, spojit si s praktickými příklady, to zřejmě souvisí i se specifiky dospělých studentů, o kterých pojednávají například Rohlíková a Vejvodová (2012) či Mužik (2004), porozumění bylo také jednou z častých činností studentů ve výzkumu Žlábkové a Krninského (2014).

Třetím tématem bylo „skládání zkoušky“. Pro dospělé studentky je důležité věřit si a myslet pozitivně, snažit se eliminovat negativní myšlenky a takzvaně to vydýchat, tedy použít dechovou relaxaci k uklidnění, zmírněné trémy, o tom píše například Price a Maier (2010), Payne a Whittaker (2007). Je také důležité se na zkoušku připravit, před zkouškou se najíst, vzít si s sebou pití, dobrou propisku, což doporučují právě Price a Maier. Nejčastěji používanou strategií při skládání písemné zkoušky je vypisování nejprve otázek, u kterých si jsou studentky jisté odpovědí, poté vracení se k otázkám, u kterých si tak jisté nejsou. Na rozdíl od doporučení (Price & Maier, 2010; Hofmann & Löhle, 2017), komunikační partnerky ve většině případů nepročítají nejprve všechny otázky v testu, ani si nijak nehlídají čas. Volí raději dle nich zřejmě rychlejší strategii, kdy postupují otázku po otázce, a pokud ví odpověď, hned odpovídají. U ústní zkoušky se komunikační partnerky, pokud se jim zdá, že příliš neví, snaží říct i něco jiného (souvisejícího s tématem), aby prokázaly, že něco umí.

V posledním tématu – „prevence a eliminace stresu (zátěže) spojeného se zkouškou“, se objevovaly strategie jako plánování času a učení, jež se jeví jako jedna z nejdůležitějších strategií pro komunikační partnerky, to konec konců dokládají například i Kadlčík (2004) či Payne a Whittaker (2007). Další důležitou strategií jsou krátké pauzy během učení (na kávu), dělání jiné činnosti, pro odreagování (pustit si díl seriálu apod.), dále také procházka či nějaká fyzická aktivita, relaxace hudbou, pro komunikační partnerky je také důležité být odpočaté, tedy často volí zdřímnutí



před učením, pokud jsou unavené. Významnou strategií pro zvládnání stresu je pozitivní myšlení („...*mám několik termínů...*“). Jedna ze studentek také zmínila, že si otevře láhev vína, ovšem užívání alkoholu není příliš doporučováno (např. Křivohlavý, 1994). Dospělé studentky také často vyhledávají jistou sociální oporu u své rodiny či také u spolužáků, kdy si sdělují své pocity, snaží se podpořit, či si dokonce vzájemně pomáhají. Tyto a další strategie popisují autoři jako Křivohlavý (2003), Payne a Whittaker (2007) či Hofmann a Löhle (2017), jak je možné nalézt v teoretické části práce. Komunikační partnerky také hovořily o snižování zátěže ze strany lektora, snížení zátěže svých studentů může lektor, dle studentek, docílit například: sdělením důležitých informací týkajících se zkoušky (typ zkoušky; jak bude zkouška probíhat; termíny zkoušek; sdělit okruhy, případně i dílčí otázky okruhů; co je v učivu důležité), ideální je sdělení těchto informací v úvodu hodiny. Je také dobré pokud se vzdělavatel na termínech domlouvá, snaží se vyjít vstříc a poskytuje dostatek termínů (například pro případný přesun zkoušky), tedy jakýsi lidský přístup (pochopení, empatie, vstřícnost), o tomto přístupu píše například Kondáš (1979) či Hladílek (2009). Komunikační partnerky také oceňovaly poskytování studijních materiálů (skript). U zkoušky je pro komunikační partnerky důležité, aby zkoušející navodil dobrou atmosféru, naznačil, že je odpověď správná, povzbuzoval k mluvení, neměl přehnané nároky, ptal se studentů na vlastní názor apod., podobná doporučení pro předcházení nepříjemným pocitům (trémě), potažmo zátěži u zkoušky je možné nalézt například v publikaci Kondáše, jak bylo zmíněno v teoretické části práce.

Pokud vztáhneme výše uvedené strategie k členěním, z teoretické části práce, o kterých píše například Lojová a Vlčková (2011), pak je možné kupříkladu mezi primární strategie zahrnout výpisky z textu, tvorbu jisté struktury, opakování látky, pročitání látky, mezi strategie podpůrné by bylo možné zařadit plánování, pozitivní myšlení, odměny, přípravu prostředí na učení. Ke kognitivním strategiím by patřilo čtení textu, podtrhávání, výpisky a tvorba struktury (kostry), spojování s praxí apod., k metakognitivním strategiím by pak patřilo plánování, příprava podmínek pro učení atd. Ke strategiím socio-afektivním bychom řadili pozitivní myšlení, relaxaci, hledání sociální opory, pauzy při učení, výše zmíněné odměny aj.

Výsledky výzkumu tedy přinesly jistý vhled do vnímání a prožívání zkoušky dospělými účastníky vzdělávání. Mohou pomoci například vzdělavatelům

k porozumění tomu, co dospělí zažívají v souvislosti se zkouškami. Stejně tak tyto výsledky přibližují učební strategie, které dospělí účastníci vzdělávání používají a také jakým způsobem lze studentům pomoci se snížením zátěže spojené se zkouškami. Jistým přínosem také mohou být doporučení pro účastníky vzdělávání i vzdělavatele, která jsou uvedena v následující kapitole. Jde tedy o komplexní pojetí zkoušky ve vzdělávání dospělých, se zaměřením na dospělé studentky kombinované formy studia. Jsem si vědoma toho, že v zaměření na ženy, tedy neúčasti můžu jako komunikačních partnerů ve výzkumu, může být shledáván jistý limit této práce. Jak také bylo uvedeno, pohlaví může mít vliv na používání učebních strategií (Vlčková, 2007), stejně tak se domnívám, že může hrát roli i ve vnímání zkoušky. Shledávám tedy potenciál v navazujícím výzkumu, ve kterém by participovali i muži. Komunikační partnerky také hovořily o tom, že jsou s přístupem lektorů na katedře spokojeny, nemají problémy s domlouváním termínů zkoušek apod., bylo by tedy jistě zajímavé provést další výzkum i na jiné katedře, fakultě. Určitou roli může hrát, dle mého názoru, právě i fakt, že mnoho lektorů jsou andragogové, výzkum na jiné fakultě by tedy mohl přinést další zajímavé faktory zátěže, dospělí účastníci by mohli zkoušky vnímat a prožívat odlišně.

## **8 Doporučení pro praxi**

Dospělí účastníci vzdělávání mohou mít samozřejmě osvojeny různé učební strategie, které nejsou efektivní. Jak bylo zmíněno v úvodu, andragogika by měla pomáhat dospělým učit se, zvládat různé vzdělávací situace. Syntézou poznatků z teoretické části a výsledků výzkumu byla tedy sestavena doporučení pro účastníky vzdělávání pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou a také doporučení pro vzdělavatele, případně zkoušející, jakými způsoby mohou snížit zátěž spojenou se zkouškou, jež působí na dospělé účastníky vzdělávání.

### **Doporučení pro dospělé účastníky vzdělávání**

Je samozřejmě dobré stresu spojenému se zkouškami a především přípravou na ně předcházet a eliminovat jej. Toho můžou dospělí studenti docílit například:

- Chozením na přednášky a psáním vlastních zápisů – ulehčuje to učení a pochopení.

- Plánováním času a učení – je dobré začít včas, nenechávat učení na poslední chvíli; stanovit si reálné cíle; do plánu zakomponovat i přestávky na odpočinek a čas na opakování; nechat si časovou rezervu, kdyby nastala nějaká neočekávaná událost; pokud je to možné plánovat čas učení podle vlastního biorytmu a neplánovat příliš mnoho zkoušek v krátkém časovém intervalu.
- Přípravou vhodných podmínek pro učení – klid, jídlo, pití, soustředění (učit se, pokud je student schopen se soustředit, pokud ne je lepší relaxovat).
- Dbáním na: dostatek spánku, odpočinek, relaxaci (meditace, jóga, dechová cvičení, hudba), odreagování (dát si den pauzu, přestávky během učení), fyzickou aktivitu (procházka, sport apod.).
- Vykonáním pro sebe „něčeho pěkného“ i v průběhu učení – odměnit se za část naučené látky (káva, něco dobrého, díl seriálu), je to i motivace.
- Pozitivním myšlením – tj. eliminovat negativní myšlenky; věřit si, říct si například: „To zvládnou!“; pochválit se za splnění dílčích cílů, zkoušek.
- Komunikací – obklopit se přáteli, rodinou, být v kontaktu se spolužáky, povídat si s nimi, ventilovat pocity.
- V den zkoušky může s prevencí a eliminací stresu pomoci: chovat se jako obvykle; najíst se; zkontrolovat hodinu a místo zkoušky; nachystat si věci (pití, propisku apod.); přijít včas; věřit si a myslet pozitivně; snažit se se spolužáky nebavit o tom, co se student učil, jak moc se učil; pečlivě poslouchat pokyny zkoušejícího a přečíst si zadání písemné zkoušky, pokud student něčemu nebude rozumět, měl by se zeptat; je také dobré začít otázkami, na které ví odpověď, pokud student bude nervózní, může využít dechovou relaxaci; po zkoušce není vhodné hodnotit svůj výkon a bavit se o výsledcích se spolužáky.
- *Užitečné rady a doporučení týkající se duševní hygieny či zvládnání stresu a přípravy na zkoušky lze nalézt například v těchto publikacích: Price a Maier (2010) – Efektivní studijní dovednosti; Hofmann a Löhle (2017) – Jak se úspěšně učit; Bedrnová a kol. (1999) –*

*Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery (kde je možné například najít i devatero první pomoci ve stresu dle Gregora); či Payne a Whitaker (2007) – Klíč k úspěšnému studiu nejen na vysoké škole.*

### **Doporučení pro vzdělavatele**

Andragogové by tedy měli pomáhat dospělým učit se. Andragog by měl chápat, jak dospělí účastníci vnímají a prožívají vzdělávací situace (v tomto případě situaci zkoušky), měl by se umět vcítit do situace dospělého účastníka, být empatický, měl by pomáhat dospělým adekvátně se připravit, zvládat tyto situace či také eliminovat negativně intervenující faktory, které na dospělé účastníky vzdělávání mohou působit, a kterými na ně může působit i on sám. Andragog (lektor, vzdělavatel, zkoušející) může předcházet a eliminovat zátěž spojenou se zkouškami a přípravou na ně, která působí na dospělé účastníky například těmito způsoby:

- Informováním – sdělit, pokud možno včas, nejlépe na začátku tutoriálu, jak bude zkouška probíhat, co mají studenti očekávat, na co se mají připravit; jaké jsou okruhy (ke zkoušce), popřípadě konkrétní otázky; termíny zkoušek (dbát na dostatek termínů a domluvu se studenty, aby nedocházelo ke kolizím termínů a mohli si plánovat).
- Upozornováním, pokud je v probíraném učivu něco důležité.
- Poskytováním materiálů – pokud je to možné, připravit a poskytnout dospělým účastníkům vzdělávání studijní materiály (skripta), je dobré zvážit jejich strukturu (např. ne příliš dlouhé texty).
- Dbáním na lidský přístup – snažit se brát v potaz situaci studentů, snažit se ke studentům přistupovat individuálně a vyjít jim vstříc, pokud je to možné (empatie, pochopení, porozumění).
- Během zkoušky může zátěž eliminovat: u ústní zkoušky poskytnutí času na přípravu otázky (potítka); dbání na dobrou atmosféru u zkoušky (neklást důraz na kontrolu a hodnocení vědomostí, nezveličovat důležitost předmětu; nezdůrazňovat a ironizovat nedostatky, dát si pozor na mimiku, hodnocení neúspěchu by mělo být podáno jako zájem o studenta – motivační charakter hodnocení; snažit se o klidný, přívětivý, ohleduplný, objektivní přístup, brát ohled i na nervozitu; nepřerušovat odpověď, nechat studenty volně odpovídat;

projevovat zájem, pozornost, souhlas s odpovědí, povzbuzovat, pochválit studenty; pokud student neví, zkusit pomoci; pokud je to možné ptát se i na osobní názor studentů (povídat si)); u písemné zkoušky poskytnutí dostatku času; taktéž dbání na dobrou atmosféru (snažit se o klid ve třídě, snažit se studenty nerušit – nechodit po třídě; nedívat se studentům přes rameno, co píší; neupozorňovat příliš často na zbývající čas).

## Závěr

Tato diplomová práce pojednávala o zkoušce jako specifické zátěži ve vzdělávání dospělých, konkrétně účastníků kombinované formy vysokoškolského studia, přičemž se zaměřila na zkoušku jako jistý komplexí celek, tedy zahrnula přípravu na zkoušku i její skládání. Zkouška je v tomto případě specifickou zátěží, dle mého názoru, ze dvou důvodů, vyskytuje se ve specifickém – akademickém prostředí, jak uvádí například Urbanovská (2010), tedy především ve formálním vzdělávání a také není zátěží sama o sobě, nýbrž je spojena s řadou faktorů, které v různé míře a různých kombinacích na účastníka vzdělávání působí. Cílem práce bylo porozumět tomu, jak vybraná skupina účastníků vzdělávání dospělých vnímá zkoušku a popsat jaké zaujímají učební strategie. Dále také navrhnout doporučení pro dospělé účastníky vzdělávání, pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou, a také navrhnout doporučení pro vzdělavatele, případně zkoušející, jak mohou snížit zátěž spojenou se zkouškou, jež působí na dospělé účastníky vzdělávání.

Teoretická část práce se tedy zabývala vymezením, popisem a charakteristikou pojmů vztahujících se k tématu a cílům práce, pozornost byla tedy věnována vzdělávání, dospělému účastníkovi vzdělávání, zátěži, stresu, faktorům zátěže i projevům stresu (zátěže), zkoušce jako specifické zátěži, trémě, dále učebním strategiím, konkrétněji strategiím přípravy na zkoušky, skládání zkoušky a nakonec strategiím prevence a eliminace stresu.

V empirické části práce byl popsán realizovaný kvalitativní výzkum. Nejprve byl stručně přiblížen výzkumný problém, v jehož rámci byly popsány cíle a z nich vzešlé výzkumné a dílčí výzkumné otázky, záměrem empirické části práce bylo, mimo jiné, tyto výzkumné otázky zodpovědět. Následně byla popsána metodika výzkumu. Pro sběr dat byla zvolena metoda individuálních polostrukturovaných rozhovorů, přičemž data byla analyzována a interpretována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Šetření se zúčastnilo celkem osm studentek kombinované formy studia Univerzity Palackého v Olomouci. V empirické části práce jsou také přestaveny výsledky tohoto výzkumu, které jsou následně v rámci diskuze vztaženy k teoretické části práce, součástí práce jsou i zmíněná doporučení pro praxi, která jsou umístěna v poslední kapitole.

Z výsledků výzkumu tedy také vyplynuly odpovědi na všechny stanovené výzkumné otázky. Nyní budou stručně shrnuty nejvýznamnější zjištění. Na výzkumnou otázku: „**Jak dospělí účastníci vzdělávání vnímají zkoušku?**“ je možné odpovědět, že dospělé účastnice vzdělávání všeobecně vnímají zkoušku jako zatěžující, stresující, ale také jako normální součást studia, zkoušku si spojují s nervozitou, trémou, strachem. Je možné říci, že pro většinu dospělých účastnic představuje zkouška poměrně velkou zátěž, je pro ně hodně zatěžující (stresující), jen jedna komunikační partnerka zkoušku vnímá jako ne příliš zatěžující, spíše ji vnímá jako přirozenou součást studia a příležitost dostat dobrou známku a přiblížit se tak ke stipendiu, jako zátěž zkoušku vnímá jen jeden či dva dny před termínem skládání. Z výsledků také vyplývá, že míra zátěže velmi závisí na konkrétní situaci, na konkrétním předmětu, ze kterého budou studenti zkoušku skládat, na dalších okolnostech jako je míra informovanosti, typ zkoušky apod. Dílčí výzkumná otázka zní: „**Jaké zátěžové faktory spojené se zkouškou považují dospělí účastníci na významné?**“, za významné faktory zátěže lze považovat nedostatek času, spojený s plněním dalších sociálních rolí, konflikt těchto rolí, nevhodné podmínky pro učení (nedostatek klidu, nevyhovující denní doba, únava atd.), strach ze selhání, delší časový odstup od předchozího studia (zejména zpočátku), obtížné shánění materiálů, oborové překážky, množství a frekvence zkoušek a různých úkolů, očekávání zkoušky (neví, jak se bude lektor chovat, jakou bude mít náladu, co mají očekávat), ne příliš dobrá atmosféra na zkoušce (zkoušející se nevhodně tváří, pokud student neodpoví správně; nepomůže; chodí při písemných zkouškách po třídě a dívá se, co student píše apod.). Na druhou výzkumnou otázku „**Jaké učební strategie zaujímají dospělí účastníci vzdělávání?**“ je nevhodnější odpovědět prostřednictvím následujících tří dílčích otázek: „**Jaké používají strategie při přípravě na zkoušku?**“, při přípravě na zkoušku dospělé účastnice vzdělávání často plánují svůj čas a učení. Snaží se připravit si vhodné podmínky pro učení, materiály (skripta, vlastní poznámky atd.) si pročítají, často opakovaně a nahlas a také podtrhávají důležité informace. Důležité jsou výpisky a tvorba určité struktury (kostry) na kterou je pak možné nabalovat další informace. Pro dospělé účastnice vzdělávání je nutné učivo, pochopit, a pokud je to možné, spojují si látku s praxí, praktickými příklady. Opakování je také významnou strategií, dospělé studentky se snaží si látku zopakovat, pokud ovšem mají dostatek času. Jako strategií je možné označit jisté udržování pozornosti a motivace pomocí krátkých přestávek během učení, pro

uvaření kávy, přichystání něčeho dobrého či dělání jiné činnosti, pro odreagování a jako odměna za část naučené látky. „**Jaké používají strategie spojené se skládáním zkoušky?**“ Dospělé účastnice vzdělávání se snaží především pozitivně myslet (mají více pokusů apod.), stejně jako u přípravy na zkoušku se snaží připravit si podmínky (najít se, vzít si s sebou pití atd.), některé v případě nervozity, trémy se situaci snaží takzvaně „vydýchat“, tedy využívají dechové relaxace. U písemných zkoušek většina dospělých studentek volí strategii, kdy vypisují otázku po otázce, pokud odpověď ví, odpovídají hned, pokud si nejsou jisté, otázku přeskočí a vrací se k ní, až mají zodpovězené všechny ostatní otázky. Některé z dospělých studentek se snaží nevracet se k již zodpovězeným otázkám, a ani se nesnaží odpovídat na otázky, které si myslí, že neví. „**Jaké používají strategie pro prevenci a eliminaci stresu spojeného se zkouškou?**“ Pro prevenci stresu používají dospělé účastnice vzdělávání především plánování času a učení. Pro prevenci a zvládnutí stresu je důležité se odreagovat, tedy různé krátké pauzy během učení, procházky, dělání jiné činnosti (sledování seriálu apod.), sportovní aktivita (např. běh), relaxace hudbou, dát si den volna a nemyslet na školu, dále se odměňují za část naučené látky (např. něco dobrého), ale také je dobré pochválit se za každou dílčí splněnou část, zkoušku. Pro dospělé účastnice vzdělávání je důležité pozitivně myslet, říkají si tedy, že o nic nejde apod. Další strategií je vyhledávání sociální opory u spolužáků či rodiny (sdělit své pocity, podpora). Na poslední výzkumnou otázku: „**Jaká doporučení dospělí účastníci vzdělávání navrhují ke snížení zkouškové zátěže ze strany vzdělavatele (zkoušejícího)?**“ je možné odpovědět, že dospělé účastnice vzdělávání navrhují sdělit zásadní informace týkající se zkoušky, jejích termínů, jednoduše řečeno, co mají studenti očekávat, na co se mají zaměřit, případně sdělit i okruhy ze kterých se učivo skládá. Během přednášky je dobré upozornit na důležitou část látky. Dospělé studentky také doporučují lidský přístup, tedy snažit se studentům vyjít vstříc s termíny (nabídnout dostatek termínů, domluvit se na datech). Oceňují také poskytování materiálů (skript). Při skládání zkoušky doporučují navodit dobrou atmosféru (naznačit, že student odpovídá správně; povzbuzovat k mluvení apod.).

Závěrem bych si dovolila zmínit, že ačkoliv v této magisterské diplomové práci bylo, dle mého názoru, dosaženo všech cílů vytyčených v jejím úvodu, prostor pro detailnější rozpracování tématu zkoušky jako jisté zátěže pro dospělé účastníky vzdělávání a také učebních strategií zde do budoucna zcela jistě je.



## Seznam použité literatury a zdrojů

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: an integrative perspective* (2. vyd.). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Bedrnová, E. a kol. (1999). *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
- Buriánek, J. (2008). *Sociologie: uvedení do základů sociologie pro gymnázia, vyšší odborné školy a neoborové vysokoškolské studium* (3., upravené vyd.). Praha: Fortuna.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140–154. doi:10.1177/0741713602052002005
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 11–16. doi:10.1002/ss.84
- Giancola, J. K., Grawitch, M. J., & Borchert, D. (2009). Dealing With the Stress of College: A Model for Adult Students. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246–263. doi:10.1177/0741713609331479
- Hartl, P. (1999). *Kompedium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Karolinum.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3., aktualizované vyd.). Praha: Portál.
- Hladílek, M. (2009). *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých* (2., přepracované vyd.). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Hladký, A., & Židková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. Praha: Karolinum.
- Hofmann, E., & Löhle, M. (2017). *Jak se úspěšně učit: nejlepší strategie a techniky*. Praha: Grada.
- Homola, M., & Petřková, A. (1987). *Psychologie výchovy a vzdělávání dospělých II.: pedagogická psychologie dospělých*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Homola, M., & Petřková, A. (1989). *Psychologie výchovy a vzdělávání dospělých I.: psychologie dospělých*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College Student Stressors: A Review of the Qualitative Research. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 29(4), 275–285. doi:10.1002/smi.2465

- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (4. vyd.). London: Routledge.
- Junková, V. (2001). Zvládání zátěžových situací ve skupině. In R. Komárková, I. Slaměnik, & J. Výrost (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III.: sociálněpsychologický výcvik* (s. 94–100). Praha: Grada Publishing.
- Kadlčík, M. (2004). *Osobnost v zátěži*. Praha: Institut pro místní správu.
- Keller, J. (2009). *Úvod do sociologie* (5. vyd.). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York, NY: Follett.
- Kohoutek, R. (22. srpna 2014). Akademické stresy a duševní traumata [Příspěvek na blogu]. Citováno dne 11. října 2018. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1408/stresy-a-psychicka-traumata-studentu-vysokych-skol>
- Kondáš, O. (1979). *Tréma - strach zo skúšky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Brno: Masarykova univerzita.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (1998a). Zvládání školních zátěžových situací žáky. In G. Švejda (Ed.), *Sborník příspěvků z VI. konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 209–215). České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Mareš, J. (1998b). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Míček, L. (1986). *Duševní hygiena* (2. Vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- Mikšík, O. (2009). *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Praha: Karolinum.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. Citováno dne 2. září 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Citováno dne 2. září 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- Mužik, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přepracované vyd.). Praha: ASPI.

- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vyd.). Praha: Grada.
- Payne, E., & Whittaker, L. (2007). *Klíč k úspěšnému studiu nejen na vysoké škole*. Brno: VUTIUM.
- Petřková, A. (2006). *Psychologie učení a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada.
- Price, G., & Maier, P. (2010). *Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualizované a rozšířené vyd.). Praha: Grada.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reinhaus, D. (2013). *Techniky učení: jak se snadněji učit a více si pamatovat* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Riding, R. J., & Rayner, S. (2002). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (5. rozšířené vyd.). Praha: Grada.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-Regulation and Learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 7 educational psychology* (s. 59–78). Hoboken, NJ: Wiley. Citováno dne 10. ledna 2019. Dostupné z: [http://t5303.oceanikpsi.org/downloads/handbook\\_of\\_psychology\\_vol\\_.pdf](http://t5303.oceanikpsi.org/downloads/handbook_of_psychology_vol_.pdf)
- Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání*. Praha: Grada.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.

Sociologický ústav AV ČR. (2016). *Jak Češi tráví čas?: výsledky 1. ročníku výzkumu Proměny české společnosti 2015*. Citováno dne 5. září 2018. Dostupné z: [http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak\\_Cesi\\_travi\\_cas\\_TK\\_20-06-2016.pdf](http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak_Cesi_travi_cas_TK_20-06-2016.pdf)

Szabo, Z., & Marian, M. (2017). Stressors and Reactions to Stress: A Cross-Cultural Case Study in Two Educational Programs. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 17(1), 89–103. doi:10.24193/jebp.2017.1.6

Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Tyrlík, M. (Ed.). (2012). *Zátěž v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita.

Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Vašutová, J. (2012). Vysokoškolští učitelé a studenti v nových rolích v procesu vzdělávání. *Česká kinantropologie*, 16(2), 5–8. Citováno dne 7. ledna 2019. Dostupné z: <http://www.jvsystem.net/app34/download/Ceska-Kinatropologie-2012-02.pdf>

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vlčková, K. (2007). Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. *Orbis scholae*, 2(1), 82–91. Citováno dne 5. ledna 2019. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/os07\\_1.pdf#page=82](http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/os07_1.pdf#page=82)

Zielke, W. (1984). *Jak racionálně studovat* (2. vyd.). Praha: Nakladatelství Svoboda.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Žlábková, I., & Krninský, L. (2014). Zkušenost v procesu učení studentů učitelství. *ACORát – Časopis pro teorii a praxi osobnostně sociálního rozvoje*, 3(1), 19–26. Citováno dne 10. ledna 2019. Dostupné z: [http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/4\\_Zlabkova\\_Krninsky.pdf](http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/4_Zlabkova_Krninsky.pdf)

## **Seznam grafů, schémat, tabulek a příloh**

<b>Graf č. 1</b> Průměrné rozvržení času (zaměstnanec na plný úvazek (18–50 let), partner(ka) a děti do 18 let v domácnosti) .....	16
<b>Graf č. 2</b> Výkonnostní křivka v závislosti na denní době .....	33
<b>Graf č. 3</b> Soustředění se v čase .....	34
<b>Graf č. 4</b> Křivka zapomínání dle Ebbinghause .....	38
<b>Schéma č. 1</b> Struktura tematických okruhů a témat (kategorií) .....	51
<b>Tabulka č. 1</b> Činnosti používané při učení se na zkoušku .....	35
<b>Tabulka č. 2</b> Činnosti a podmínky, které učení doplňují .....	36
<b>Tabulka č. 3</b> Charakteristika výzkumného souboru .....	47
<b>Příloha č. 1</b> Ukázka přepisu rozhovoru .....	110
<b>Příloha č. 2</b> Ukázka analýzy dat – krok č. 3 .....	111

## **Příloha č. 1** Ukázka přepisu rozhovoru

*T: A máte nějaké strategie, když jste v tom zkouškovém období, připravujete se na ty zkoušky, jste v tom stresu nebo v té zátěži, máte nějaké strategie, jak to zmírnit nebo tomu předcházet, vy jste teda zmiňovala to plánování, že vám to pomáhá snižovat, ale ještě nějaké strategie? (15:52)*

KP: Předcházet vyloženě ne, ale zmírnit asi tím, že vždycky si řeknu, že jeden den mě ta škola vůbec nezajímá, prostě sbalím se a jdu s kámoškama na kafe a vypustím vůbec, jak kdyby žádná škola neexistovala a snažím se ten den ani na ni nemyslet, vůbec si nevzpomnět, protože jinak, když mám nějaký úkoly rozpracovaný, nedodělaný nebo se učím na ty zkoušky, tak to mám pořád v hlavě, tak mě to naskakuje i přes den, si na něco vzpomenu, teďka si nemůžu vzpomnět samozřejmě na tu odpověď, tak přiletím dom, hned listuju ve skriptech... No, teď su už z toho nervózní, že si nemůžu vzpomnět a tak to prostě se snažím úplně vypustit a nezajímá mě nic a jdu s kámoškama na kafe prostě a pryč a nic, přijdu večer a nemám na to už vlastně čas, tak už se tomu nevěnuju.

*T: Takže tak si oddychnout, vyčistit si hlavu. (16:44)*

KP: Jeden den aspoň musím pročistit hlavu, fakt že jo, protože to už by se člověk zbláznil.

*T: No a ještě něco vás napadá, nějaká vaše strategie taková?*

KP: Ani tak celkem ne-e.

**Příloha č. 2** Ukázka analýzy dat – krok č. 3

<p>Zkouška je stresující, ale záleží jaká - rozdíl písemná x ústní – písemná je menší stres;</p> <p>↓</p> <p>Stres =&gt; vnímání zkoušky Typ zkoušky (písemná x ústní) <i>(subkategorie)</i></p> <p>= &gt; <b>vnímání zkoušky</b> <i>(téma – kategorie)</i></p>	<p><i>T: Jak zkoušky vnímáte, jaký pocity to navozuje?</i> KP: No hodně stresující, ono taky záleží jakou. Já třeba radši píšu, než mluvím, takže před písemnou nemám asi takovej jakože stres, takovej pres, než před ústníma. Zas u té ústní taky záleží, s kým ju dělám. Jestli jakože toho profesora znám dobře, na tom kombinovaným je to dost těžký, když je vidíme jako osm hodin jednou a člověk neví, co má očekávat, ale to většinou bývám jako hodně. (KPx, 19-21 + 23)</p>
<p>U ústní zkoušky záleží s kým (vyučující) – jestli ho zná a ví, co čekat (očekávání) – bývá hodně vystresovaná</p> <p>↓</p> <p>Neví, co očekávat (od vyučujícího)</p> <p>=&gt; <b>faktor zátěže</b></p>	<p><i>T: Jak zkoušky vnímáte, jaký pocity to navozuje?</i> Zas u té ústní taky záleží, s kým ju dělám. Jestli jakože toho profesora znám dobře, na tom kombinovaným je to dost těžký, když je vidíme jako osm hodin jednou a člověk neví, co má očekávat, ale to většinou bývám jako hodně. (KPx, 21-23)</p>
<p>Srovnání předchozí a současné studium (před tím větší stres (2 dny nespát) =&gt; pořád je ale hodně <u>nervózní</u>)</p> <p>↓</p> <p>Stres, nervozita (tréma)</p> <p>=&gt; <b>stavy spojené se zkouškou</b></p>	<p>Už jsem sice někde jinde, než když jsem byla na tom prvním studiu, to jsem dokázala dva dny nespát a (<i>smích</i>) dělat hodně věcí, ale pořád jsem hrozně nervózní. (KPx, 23-25)</p>